

Ausgezeichnet!

*Nominierte und prämierte Abschlussarbeiten
an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften*



Band 2017/06

Heike Fiebig

Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit - Ein neuer Ansatz zur Relationierung von Theorie und Praxis?

Eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen
Studierender im Bachelor Soziale Arbeit

mit einem Vorwort von Sonja Kubisch

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Heike Fiebig:

Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit – Ein neuer Ansatz zur Relationierung von Theorie und Praxis? Eine Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen Studierender im Bachelorstudiengang Sozialer Arbeit.

Band 2017/06 der Reihe „Ausgezeichnet!“ -
nominierte und prämierte Abschlussarbeiten an der
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln.

Herausgegeben durch Soziale Arbeit ^{Plus}.

Diese Arbeit wurde als Bachelorarbeit im Studiengang Soziale Arbeit an der Technischen Hochschule Köln im Sommersemester 2015 eingereicht. Sie wurde durch die Erstgutachterin Prof. Dr. Sonja Kubisch und die Zweitgutachterin Prof. Dr. Sigrid Leitner betreut.

Die Thesis von Heike Fiebig ist von der Jury der Initiative „Ausgezeichnet!“, bestehend aus Praktiker*innen, Hochschullehrenden und Studierenden, im April 2016 als herausragende Abschlussarbeit prämiert worden.

Die Autorin können Sie kontaktieren unter: Heike_Fiebig@gmx.de.

Abstract

Von professionell Tätigen in der Sozialen Arbeit wird in der beruflichen, komplexen Praxis erwartet, allgemeine Wissensbestände auf konkrete Situationen beziehen zu können. Theorie und Praxis bereits im Verlauf des Studiums miteinander in Verbindung zu bringen, kann jedoch eine Herausforderung darstellen. Ein Teilaspekt der forschungsleitenden Fragestellung dieser Bachelorarbeit beschäftigt sich zunächst mit der Frage nach dem Beitrag des Bachelorstudiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus. Eine literaturbasierte Auseinandersetzung mit der Thematik zeigt, ein Studium – mit seinen Lernarrangements und speziell die praktische Studienphase – kann Beiträge leisten, die jene (Heraus-)Bildung unterstützt. Auch das Diskurs- und Reflexionsmodell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ setzt sich dieses Ziel und strebt die Förderung der Professionalisierung Studierender sowie der gesamten Sozialen Arbeit an. Die „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ werden an der TH Köln seit dem Sommersemester 2014 als didaktisches Konzept zur Theorie-Praxis-Relationierung in der theoretischen Begleitung der Studierenden in der Praxisphase herangezogen.

Der zweite Teilaspekt der forschungsleitenden Fragestellung wendet sich den Studierenden zu, die mit dem Diskurs- und Reflexionsmodell Erfahrungen machen konnten. In Anlehnung an die dokumentarische Evaluationsforschung erfolgen drei Gruppendiskussionen mit Studierenden der Sozialen Arbeit im Bachelorstudium, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Detaillierter interpretiert werden Passagen, in denen sich Unsicherheiten und Ungewissheiten bei der Arbeit mit dem Reflexionsmodell zeigen und darauf aufbauend handlungsleitende Orientierungen herausgearbeitet.

Vorwort

Studierende der Sozialen Arbeit sehen es überwiegend als eine große Herausforderung an, im Laufe ihres Studiums einen professionellen Habitus zu entwickeln, der sie dazu befähigt, in der beruflichen Praxis einen adäquaten Umgang mit den Adressat_innen Sozialer Arbeit bzw. deren Problemlagen im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen und gesellschaftlicher Verhältnisse zu finden. Stellt sich die Aneignung theoretischer Wissensbestände dabei noch als etwas dar, das man potenziell selbst in den Griff bekommen kann, so löst die Frage, wie sich dieses Wissen zu den in der Praxis vorzufindenden je spezifischen Fallkonstellationen in Beziehung setzen lässt, lang anhaltende Verunsicherungen aus.

Orientiert an der angestrebten Berufspraxis als Sozialarbeiter_innen/Sozialpädagoge_innen interessieren sich Studierende verständlicherweise nur selten für die von Lehrenden konzipierten curricularen und didaktischen Arrangements, mit denen die Herausbildung eines professionellen Habitus im Studium initiiert und gefördert werden soll. Heike Fiebig stellt hier eine Ausnahme dar, denn die rekonstruktive Studie, die sie im Rahmen ihrer Bachelor-Thesis durchgeführt hat, setzt mit ihrem Erkenntnisinteresse im Schnittpunkt von professionsanalytischen und hochschuldidaktischen Fragen an. Konkret nimmt Heike Fiebig das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ in den Blick, das von Eva Tov, Regula Kunz und Adi Stämpfli für die Hochschullehre entwickelt und an der Hochschule Nordwestschweiz eingeführt worden ist und an dem sich die praxisbegleitenden Seminare des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Köln seit 2014 orientieren.

Inspiziert von der Dokumentarischen Evaluationsforschung interessiert sich Heike Fiebig für das Verhältnis von Programmatik und Praxis und wendet sich dabei vor allem der Perspektive der Studierenden zu. Im Rahmen von Gruppendiskussionen fragt sie nach deren Erfahrungen mit dem neuen Lehr-Lern-Arrangement. Die Ergebnisse der Studie, zu denen Heike Fiebig anhand von differenzierten Rekonstruktionen auf der Basis der Dokumentarischen Methode gelangt, geben den Lehrenden wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen, für Anleitung und Unterstützung der Studierenden in dem erforschten Studienbereich. Sie laden Studierende und Lehrende aber auch dazu ein, gemeinsam Praktiken des Umgangs mit Wissen und Nichtwissen auf unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren – womit die Arbeit einen zentralen Aspekt von Professionalität fokussiert.

Dabei ist die Studie von Heike Fiebig selbst Ergebnis eines anderen hochschuldidaktischen Modells: Im Rahmen des Programms „Profil²“ werden an der TH Köln verschiedene Formate problem-

basierten und forschenden Lernens realisiert. In einem in diesem Kontext regelmäßig angebotenen zweisemestrigen Seminar im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit haben Studierende im Anschluss an das Praxissemester die Gelegenheit, ausgehend von eigenen Erfahrungen in der Praxis Sozialer Arbeit Forschungskonzeptionen für empirische Studien zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, spezifische Aspekte des professionellen Handelns genauer „unter die Lupe“ zu nehmen. Heike Fiebig hat ihre eigenen Erfahrungen mit dem Modell der „Schlüsselsituationen“ zum Ausgangspunkt ihrer Forschungskonzeption gemacht, sich im Laufe des Seminars in der Erhebung und Auswertung empirischer Daten erprobt und die Studie dann im Rahmen ihrer Bachelorthesis erfolgreich realisiert. Aufgrund der Relevanz des Themas, der fundierten Auseinandersetzung mit verschiedenen professionstheoretischen Modellen, professionsanalytischen Studien sowie dem Modell der „Schlüsselsituationen“, der sorgfältigen empirischen Analysen und nicht zuletzt der forschungsethischen Reflexion von Fragen, die sich bei der Durchführung einer Studie im eigenen Studiengang stellen, wurde die Bachelorthesis von Heike Fiebig von einer Jury an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften im Sommersemester 2016 als herausragende Arbeit ausgezeichnet. Die Studie ist für Studierende, Lehrende und Fachkräfte der Sozialen Arbeit gleichermaßen ein Gewinn.

Köln, im März 2017

Sonja Kubisch

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1 Theoretischer Bezug zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit	5
1.1 Umgang mit Paradoxien im professionellen Handeln nach Schütze	5
1.2 Stellvertretende Deutung und Krisenbewältigung nach Oevermann	6
1.3 Reflexive Professionalität nach Dewe und Otto	7
1.4 Zusammenfassende Betrachtungen	9
2 Professioneller Habitus und das Bachelorstudium Sozialer Arbeit	9
2.1 Professioneller Habitus – Relevanz, Ausgestaltung und Formation	10
2.2 Mögliche Beiträge des Studiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus	12
2.3 Zusammenfassende Betrachtungen	15
3 Relationierung von Theorie & Praxis – Das Diskurs- und Reflexionsmodell	
„Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“	16
3.1 Begründungen und Zielsetzungen des Modells	16
3.2 Lerntheoretische Fundierung	18
3.3 Zusammenfassende Betrachtungen	19
4 Forschungsstand	20
5 Methodisches Vorgehen	27
5.1 Forschungsfeld, Sample und Zugang zum Feld	27
5.2 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode	29
5.3 Dokumentarische Methode der Auswertung	30
5.4 Ethische und reflexive Betrachtungen zum Forschungsprozess	31
6 Ergebnisdarstellung	34
6.1 Gruppe „Braeburn“	35
6.2 Gruppe „Elstar“	47
6.3 Gruppe „Boskoop“	57
Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	72
Glossar	78
Literaturverzeichnis	84
Abbildungsverzeichnis	94
Anhang	95

Einleitung

Theorie und Praxis im Verlauf des Studiums miteinander in Verbindung zu bringen, stellt für Studierende¹ der Sozialen Arbeit² eine Herausforderung dar (vgl. z. B. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 393; Tov et al. 2013; Harmsen 2013, S. 267). Von professionell Tätigen in der Sozialen Arbeit wird in der beruflichen Praxis, die immer situativ und hyperkomplex ist, jedoch erwartet, allgemeine Wissensbestände auf konkrete Situationen beziehen zu können (vgl. Motzke 2014, S. 57). Gegenwärtig versteht sich Soziale Arbeit hierbei als wissenschaftlich fundierte Praxis (vgl. ebd., S. 19). „Hinsichtlich der Fragen, wie viel wissenschaftliches Wissen notwendig ist und in welcher Weise dieses eingesetzt werden sollte, herrscht hingegen große Heterogenität im Fachdiskurs“ (Becker-Lenz/Müller-Hermann 2013, S. 206). Hochschulen können sich jedoch fragen, wie sie das *Verhältnis von Theorie und Praxis*³ bestimmen (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S. 11). Die Bedeutung einer hinreichend akademischen Ausbildung wird in professionstheoretischen Diskussionen Sozialer Arbeit von keiner Seite angezweifelt (vgl. Kruse 2010, S. 44). Aber „erlebt [...] der Absolvent eines Studiums des Sozialwesens die Zeit seiner akademischen Ausbildung primär als abstrakten Theorie- und Wissenserwerb, wird er später in der beruflichen Praxis eine starke Differenz erfahren“ (Fischer 2010, S. 96).

In den Studiengängen Sozialer Arbeit sind theoretische und praktische Phasen integriert. Die Praxisphase soll den Prozess der beruflichen Sozialisation sowie der Identitätsbildung hinsichtlich der Disziplin und *Profession* Sozialer Arbeit fördern. Lernziele sind das Erlangen von Reflexionskompetenz bzgl. des *professionellen Handelns* und das Erkennen von Bezügen von theoretischen Studieninhalten und beruflicher Praxis in Lernarrangements, wie praxisbegleitenden Veranstaltungen in den Hochschulen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-) Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland 2013). Die Praxisphase im Studium kann darüber hinaus die (Heraus-)Bildung eines *professionellen Habitus* bei den Studierenden fördern (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012, S. 45).

Seit dem Sommersemester 2014 wird an der Fachhochschule (FH) Köln in mehreren praxisbegleitenden Seminaren mit dem Reflexions- und Diskursmodell⁴ „*Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit*“ gearbeitet. Das Modell wird von den Entwicklerinnen und dem Entwickler als ein eigenständiger, neuartiger Ansatz zur Theorie-Praxis-Relationierung beschrieben, der somit an die bestehende o. g. Problematik Studierender Sozialer Arbeit anschließt. Die *Professionalisierung* der Studierenden sowie auch die der gesamten Sozialen Arbeit soll durch

¹ Es wird versucht, eine gendersensible Sprache zu verwenden. Dies in der Form einer geschlechterneutralen Bezeichnung von Personen oder der Nennung des tatsächlich gemeinten Geschlechts. Zitate im Originalen werden nicht verändert.

² „Soziale Arbeit“, „Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit“ sowie deren *Berufsbezeichnungen* werden synonym verwendet.

³ Begrifflichkeiten, die im Glossar näher bestimmt werden, sind in dieser Arbeit bei der ersten Nennung *kursiv* hinterlegt.

⁴ Auf Grund einer besseren Lesbarkeit kann in diesem und den folgenden Kapiteln „Modell“ oder „Schlüsselsituationen“ stellvertretend für das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ Erwähnung finden.

die reflexive Arbeit durch die Bearbeitung des Modells fördert werden (vgl. Tov et al. 2013, S. 29–34).

Als Studentin im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der FH Köln absolvierte ich im Sommersemester 2014 meine praktische Studienphase⁵. Zu dieser Zeit arbeitete ich mit dem benannten Modell und setzte mich im weiteren Studienverlauf empirisch mit ihm auseinander. Parallel hierzu verdeutlichten mir Gespräche mit anderen Studierenden die Relevanz des Modells für Studierende. Im Zuge der Erarbeitung einer forschungsleitenden Fragestellung⁶, der konzeptionellen Ausarbeitung einer Studie in Anlehnung an die Dokumentarische Evaluationsforschung sowie nach den ersten Erhebungen in Form von Gruppendiskussionen im Frühjahr 2015 folgten innerhalb eines Seminars erste Auswertungsversuche anhand der Dokumentarischen Methode. Auch im Rahmen dieser Bachelor-Abschlussarbeit wird vertiefend an dem Projekt⁷ weitergearbeitet. Mit der vorliegenden Studie wird der folgenden forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen.

Welche Erfahrungen machen Studierende mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ an der FH Köln? Betrachtet werden sollen die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden. Von besonderem Interesse ist die Frage nach dem Beitrag des Bachelorstudiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus.

Eine nun einleitende Klärung des Habitusbegriffs wird in zweierlei Hinsicht als notwendig angesehen: Zum einen ist die vorliegende Studie darauf ausgerichtet, habituelle bzw. handlungsleitende Orientierungen der Studierenden, die mit dem Modell gearbeitet haben oder noch damit arbeiten, zu rekonstruieren. Der Habitus kann „in den konjunktiven Erfahrungen fundierten habituellen Übereinstimmungen [...]“ (Bohnsack 2014, S. 69) abgebildet werden. Zum anderen nimmt die forschungsleitende Fragestellung als Teilaspekt den möglichen Beitrag des Studiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus bei den Studierenden in den Blick. Nachdem also auf zweierlei Ebenen der Habitusbegriff innerhalb dieser Arbeit an Bedeutung gewinnt, soll daher in verkürzter Form das *Habituskonzept* Bourdieus dargelegt werden: Der Begriff des Habitus steht für Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die sich in jedem menschlichen Organismus niederschlagen (vgl. Bourdieu 1993, S. 101). „Der Habitus ist nicht angeboren, er ist erworben, bildet sich von früher Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt, in Interaktion mit anderen aus“ (Krais/Gebauer

⁵ Modul 13 (Anwendungsbezogene Wissenschaft der Sozialen Arbeit I) dient u. a. der Einübung des „Theorie-Praxis Transfers“ (FH Köln. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften 2011, S. 28). Im fachtheoretischen Diskurs werden unterschiedliche Begrifflichkeiten für die Beziehung von Theorie und Praxis verwendet (siehe z. B. Verhältnis von Theorie und Praxis im Glossar). Mit Dewe und Otto soll auf diese Thematik zurückgekommen werden (vgl. Kap. 1.3).

⁶ Die im Zuge des Seminars entwickelte forschungsleitende Fragestellung, die als *Stakeholder* des Modells Lehrende und Studierende in den Fokus nahm, wurde von mir im Hinblick auf die Machbarkeit innerhalb einer Abschlussarbeit im Bachelorstudium auf die Stakeholdergruppe der Studierenden verkürzt und durch den oben benannten Interessenschwerpunkt ergänzt.

⁷ Begleitend zum Forschungsvorhaben im Aufbauomodul und der Bearbeitung der vorliegenden Bachelorthesis stand ich mit den Lehrenden des Modells an der FH Köln im Austausch, um gewonnene Erkenntnisse anonymisiert, d. h. in Form von Rückmeldungen an die Lehrenden weiterzugeben.

2013, S. 61).⁸ Die Vergangenheit wirkt sozusagen in einverleibter Form in der Gegenwart und in der Zukunft (vgl. Bourdieu 1993, S. 105). Als ein „Produkt der Geschichte“ generiert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, die wiederum selbst Geschichte produzieren. Frühere Erfahrungen sind sozusagen im Menschen eingelagert (vgl. ebd., S. 101).

Der Habitus fungiert als Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Praxis. Er konstituiert sich, indem ein Individuum objektive Strukturen seiner sozialen Umwelt verinnerlicht (Interiorisierung der Exteriorität). Es kommt zur *Habitusformation*, die wiederum Praxis erzeugt (Exteriorisierung der Interiorität) (vgl. Bourdieu 1976, S. 164).

Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen [...] erzeugen Habitusformen, d. h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sein können, ohne im Geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepasst sein können, ohne das bewusste Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen, und die, dies alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines ‚Dirigenten‘ zu sein. (ebd., S. 164 f.)

Habitus⁹ sind demnach nicht unbeweglich. Bourdieu spricht von geregelten Improvisationen. Dennoch verhält sich der Habitus bezüglich Veränderungen träge. Bourdieu bezeichnet diesen Effekt mit „Hysteresis“ (Bourdieu 1987, S. 238 f.; Bourdieu 1993, S. 116).

Nachdem die Grundzüge des Habituskonzepts nachgezeichnet werden konnten, wird angemerkt, dass diese Studie keine Habitusbildungsprozesse rekonstruieren wird, wie es in anderen Studien bereits erfolgt ist (z. B. Becker-Lenz/Müller 2009). Daher werden auch keine normativen Wertungen in Hinblick auf eine Existenz eines professionellen Habitus an das erhobene Material herangetragen. In diesem Forschungsvorhaben sollen handlungsleitende Orientierungen der Studierenden rekonstruiert werden. Der *professionelle Habitus* wird als ein Teilaspekt der forschungsleitenden Fragestellung hinsichtlich der möglichen Beiträge des Studiums bezüglich einer (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus in den Blick kommen.

Auf den folgenden Seiten wird auf theoretische Bezüge zur Professionalität in der Sozialen Arbeit (Kap. 1) eingegangen. Nach den möglichen Beiträgen des Bachelorstudiums Sozialer Arbeit zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus (Kap. 2) wird das Reflexionsmodell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ näher betrachtet (Kap. 3). In Folge der Erarbeitung des Forschungsstands (Kap. 4) knüpft das forschungsmethodische Vorgehen (Kap. 5) an, um danach die Ergebnisse der Studie darzustellen (Kap. 6) und mit einer Diskussion der Ergebnisse sowie mit einem Ausblick zu enden.

⁸ Nach Krais und Gebauer (2013, S. 62–64) spielt beispielsweise ein Einüben und körperliches Handeln eine zentrale Rolle bei der Ausbildung eines Habitus. Es werde davon ausgegangen, dass ein Großteil der menschlichen Lernprozesse als mimetisches Lernen ablaufe. Zum Begriff der Mimesis wird auf Wulf (2011) verwiesen.

⁹ Im Verlauf der Arbeit wird bei der Mehrzahl von Habitus von einer Sprechweise mit langem „u“ ausgegangen.

1 Theoretischer Bezug zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit

Die vorliegende Studie beschäftigt sich, wie soeben einleitend nähergebracht wurde, mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ als ein neuartiger Ansatz zur Relationierung von Theorie und Praxis (vgl. Tov et al. 2013, S. 29). Wie noch in diesem Kapitel darzustellen gilt, kann die Relationierung von *Wissensformen* ein Merkmal professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit darstellen (vgl. Kap. 1.3). Es sollen nun drei wegweisende Modelle im Professions- und Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit umschrieben werden (vgl. Motzke 2014, S. 243), um sich den Charakteristika der Handlungsstruktur Sozialer Arbeit als Profession sowie notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen Professioneller Sozialer Arbeit anzunähern. Vorausgeschickt wird, dass der Professions- und Professionalisierungsdiskurs der Sozialen Arbeit bereits über 40 Jahre andauert und als noch nicht abgeschlossen angesehen wird (vgl. ebd., S. 12).

Zuerst werden nachgehend verkürzt zwei einflussreiche Professionstheorien dargestellt (vgl. ebd., S. 87). Bezuggenommen wird zum einen auf Schützes Umgang mit Paradoxien innerhalb seines Modells der bescheidenen Profession (Kap. 1.1), zum anderen auf Oevermanns stellvertretende Krisenbewältigung innerhalb seiner revidierten Theorie professionalisierten Handelns (Kap. 1.2). Im Anschluss soll auf Dewes und Ottos Modell der Reflexiven Professionalität (Kap. 1.3) als ein weiterer zentraler Ansatz im Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit eingegangen werden (vgl. Motzke 2014, S. 218). Da das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ (Kap. 3) auf den Überlegungen der Relationierung von Wissensformen und somit dem Kerngedanken der Reflexiven Professionalität fußt, wird jener dritte Unterpunkt des ersten Kapitels ausführlicher dargestellt werden. Beendet wird das erste Kapitel mit einer kurzen Zusammenfassung (Kap. 1.4).

1.1 Umgang mit Paradoxien im professionellen Handeln nach Schütze

Im professionstheoretischen Ansatz der bescheidenen Profession konstatiert Schütze der Sozialen Arbeit in ihrem professionellen Handeln die Notwendigkeit des Umgangs mit Fehlern, Paradoxien und biografischen Verwicklungen (vgl. Schütze 1992, S. 134). Professionelles Handeln könne zwischen normalen Handlungsproblemen, Kernproblemen und Paradoxien differenziert werden. Gebündelte Kernprobleme stellen Paradoxien professionellen Handelns dar (vgl. Schütze 2000, S. 49 f.). Paradoxien werden verursacht durch strukturelle Gegebenheiten der professionellen Praxis. Von 15 benannten Paradoxien professionellen Handelns sollen nun vier exemplarisch angeführt werden. Die erste bildet das „geduldige Zuwarten vs. sofortiger Intervention“ (ebd., S. 78 f.). Bei der zweiten Paradoxie „Allgemeine Typenkategorien und Situierung“ (Schütze 1992, S. 148) muss die Fachkraft Sozialer Arbeit

wie jeder andere Professionelle aus unterschiedlichen Wissenschaftsquellen stammendes allgemeines Fachwissen auf konkret situierte, empirisch vorkommende Fälle anwenden; hierbei gibt es fortlaufend Erkennungs- und Entscheidungsschwierigkeiten. (ebd., S. 148)

Als eine weitere Paradoxie beinhaltet das „pädagogische Grunddilemma“ (Schütze 2000, S. 79) die Schwierigkeit, dass *Klientinnen oder Klienten* durch ein beispielhaftes Vormachen unselbständig werden können. Als vierte und letzte Paradoxie soll die Organisation angeführt werden als einerseits erforderliches und unterstützendes Werkzeug und andererseits als wachende Instanz, die einen Maßstab der Effizienz an professionelles Handeln anlegen kann (vgl. ebd., S. 79). Mit all jenen Paradoxien müssen professionell Tätige umgehen können, da sie nicht auflös- oder aufhebbar sind (vgl. Schütze 1992, S. 163). Unzureichende eigenständige und selbstproduzierte „höhersymbolische Sinnbezirke“ (ebd., S. 146) verstärken die Paradoxien zudem. Paradoxien können zu gravierenden Orientierungsdilemmata führen, die wiederum schwerwiegende Fehler produzieren. Problematisch sei es, eine Abgrenzung von Fehlern im Handeln zwischen zulässigen Fehlern und unzulässigen Kunstfehlern vorzunehmen (vgl. Schütze 2000, S. 51).

Die Abarbeitung an Paradoxien des professionellen Handelns geschieht sehr häufig fehlerhaft in dem Sinne, dass die unaufhebbaren Antinomien in den Paradoxien vom Berufsexperten nicht ausgehalten, sondern sich selbst und dem Klienten verschleiert werden. (Schütze 1992, S. 138)

Eine offene Auseinandersetzung und ein bewusster Umgang mit Handlungsproblemen könne die Fehlerpotentiale kontrollieren (vgl. Schütze 2000, S. 90). Es gäbe jedoch nur wenige starke Ansätze zur selbstläufigen professionellen Selbstkontrolle (vgl. Schütze 1992, S. 146). Gleichzeitig formuliert Schütze aber, dass „Selbstreflexions- und Selbstvergewisserungsverfahren [...] möglicherweise die Landschaft des professionellen Handelns in Zukunft nachhaltig verändern werden“ (ebd., S. 147).

1.2 Stellvertretende Deutung und Krisenbewältigung nach Oevermann

Der professionalisierungstheoretische Ansatz der revidierten Theorie professionalisierten Handelns Oevermanns fokussiert die stellvertretende Krisenbewältigung. Das Modell geht davon aus, dass zentrale Krisen nicht von den Personen, die von einer Krise betroffen sind, alleine überwunden werden können. Somit bedarf es einer stellvertretenden Deutung von professionell Tätigen¹⁰ für eine Bewältigung der Problemlage durch eine Zusammenarbeit mit Klientinnen und Klienten. Da einer stellvertretenden Krisenbewältigung die Prämisse zu Grunde liegt, bei der in der akuten Krise befindlichen Person die Autonomie zu wahren, ist die Eigenkraft jenes Menschen bei diesem Prozess zu beteiligen, um eine Abhängigkeit zu vermeiden. Dabei soll eine stellvertretende Bewältigung nicht rein ingenieurl (standardisiert), sondern auch fallspezifisch (nicht-standardisiert) erfolgen (vgl. Oevermann 2013, S. 121 ff.). Um ein Arbeitsbündnis souverän gestalten zu können, müsse auf Seiten der professionellen Fachkräfte ein habituelles Einüben einer stellvertretenden Deutung in Form einer Kunstlehre bzw. einer Handlungspraxis im Rahmen der Ausbildung erfolgen (vgl. Oevermann 1996, S. 123 ff.). Bloßer Wissenserwerb aus Büchern und ein reines Lehren von

¹⁰ Oevermann bezieht sich in seinen Ausführungen auf therapeutische Settings (vgl. Oevermann 1996, S. 109–134).

Theorien im Rahmen der Ausbildung führen dabei zu keinem Erfolg. Oevermann, der an den Habitusbegriff Bourdieus anschließt, sieht die Ausbildung als einen Ort der Habitusformation künftiger Fachkräfte Sozialer Arbeit, an dem ein Einüben erfolgen kann. Fachkräfte würden dabei in doppelter Weise professionalisiert. Dies im ersten Schritt durch eine Sozialisation in den wissenschaftlichen Diskurs und dem Erwerb eines professionalisierten wissenschaftlichen Habitus¹¹. Im zweiten Schritt erfolge die Überwindung der geschaffenen Distanz zur Praxis in der Praxis. Dabei gelte es, diese Distanz in der Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses nicht ganz zu verlieren (vgl. ebd., S. 123 ff.).

1.3 Reflexive Professionalität nach Dewe und Otto

Eng verwoben mit dem *theoretischen Ansatz der sozialen Dienstleistung* stellt eine weitere Theorie, welche die Soziale Arbeit maßgeblich beeinflusst (vgl. Engelke et al. 2008, S. 490; Motzke 2014, S. 243), die Reflexive Sozialpädagogik¹² Dewe und Ottos dar. Professionelles Handeln nimmt bei Dewe und Otto Abstand zur Expertokratie und fokussiert durch eine *Relationierung* und Deutung das Ermöglichen von „Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe/Otto 2012, S. 197 f.). Die Gleichzeitigkeit der Wissenserzeugung und der Wissensverwendung nach dem *uno actu*-Prinzip impliziert gezwungenermaßen die Existenz von *Nicht-Wissen* (vgl. Dewe 2013, S. 97). Dewe und Otto bezeichnen die Kompetenz eines reflexiven Verstehens und Handelns unter der Berücksichtigung des eigenen Nicht-Wissens als „Reflexive Professionalität“ (Dewe/Otto 2012, S. 215). Die Reflexive Professionalität nimmt eine wissenssoziologische Perspektive ein. Die Wissensbasis der professionell Handelnden in ihrer Interaktion mit den Klientinnen und Klienten ist von besonderem Interesse (vgl. ebd., S. 205). Nach Dewe und Otto liegen dem Wissen und dem Können differente Wissensformen zu Grunde, die einer Relationierung erfordern (vgl. ebd., S. 210).

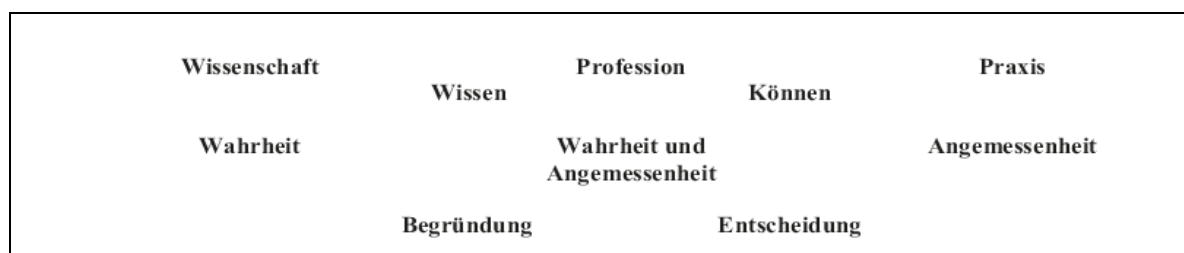


Abbildung 1: Professionalität¹³

Eine Anerkennung der Eigenrationalität und Begrenztheit der jeweiligen Wissensbestände, also der Wissenschaft und der Praxis, schütze vor einer Überbetonung einer Wissensform

¹¹ Die Ausformung des wissenschaftlichen Habitus wird auch als ein Ziel in der Praxisphase des Studiums benannt (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland 2013, S. 24).

¹² Dewe und Otto gebrauchen die Begriffe „Soziale Arbeit“, „Sozialarbeit“, „Sozialpädagogik“ nicht immer trennscharf.

¹³ Dewe 2009, S. 54.

„und zwingt zum bewussten Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen“ (Dewe/Otto 2012, S. 198). Als spezifische Kompetenz im Professionswissen eingelagert, ist das Können Bestandteil des praktischen Handlungswissens. Die Fähigkeit des Könnens orientiere sich an einer Angemessenheit und entziehe sich einem Wahrheitsanspruch, den Theorien für sich geltend machen (vgl. ebd., S. 210 f.). Wissenschaftliches Wissen lasse sich also nicht unmittelbar in der Praxis umsetzen. Dem wissenschaftlichen Wissen sei auch kein Nutzen inhärent, der Aussagen über die situative Angemessenheit von beruflichem Handeln macht (vgl. ebd., S. 198 ff.). Wissenschaftliches und theoretisches Wissen könne lediglich in Form einer Vorkenntnis in der Handlungspraxis zur Geltung kommen und somit ein Gelingen dieser Praxis nicht garantieren (vgl. Engelke et al. 2008, S. 487). Professionelles Handeln vermag „Wissen fallspezifisch und in je besondere Kontexte zu mobilisieren, zu generieren und differente Wissensinhalte und Wissensformen reflexiv aufeinander zu beziehen“ (Dewe/Otto 2012, S. 215). Professionellem Handeln liegt somit eine systematische Relationierung von Wissensbeständen zu Grunde, die auf Präferenzen einzelner Wissensformen verzichtet (vgl. ebd., S. 210). Dabei gäbe es auch nicht lediglich eine Möglichkeit richtigen Handelns (vgl. Dewe 2013, S. 109).

Im Zuge professionellen Handelns werden nach Dewe und Otto Fälle situativ und kommunikativ bzw. diskursiv ausgelegt (vgl. Dewe/Otto 2012, S. 205). Ein individuelles Vorgehen je Fall ermöglicht in Ko-Produktion mit der Klientin oder dem Klienten somit das Kreieren etwas gänzlich Neuem (vgl. ebd., S. 211).

Das heißt, dass jeder professionell zu bearbeitende Fall anders bzw. neu zu kontextualisieren ist, während das zugrundeliegende Verfahren – als Reflexionszusammenhang – aber immer das gleiche ist. Mittels Fallrekonstruktion und wissenschaftlicher Reflexion wird der Alltag bzw. ein Problemzusammenhang gewissermaßen dekomponiert, wobei im Prozess der Relationierung [...] das ‚Neue‘ in Gestalt einer handhabbaren und lebhaften Problembearbeitung/-lösung gemeinsam mit dem Klienten der Sozialarbeit hervorgebracht wird. (Dewe 2009, S. 57 f.)

Eine Auslegung von Fällen erfordert von Fachkräften Sozialer Arbeit eine reflexive Kompetenz, die sich von einem technokratischen Verständnis distanziert. Sie verabschiedet sich von erprobten Lösungen. Fundament einer reflexiven Kompetenz bildet das deutende Verstehen (vgl. Dewe/Otto 2012, S. 205). Das Schema der Reflexion könne einheitlich sein (vgl. ebd., S. 211). Ein Wissen darüber, dass man weiß, was man tut, kann die Verfügbarkeit eines Reflexionswissens darstellen (vgl. Dewe 2009, S. 56).

Professionen können eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis bilden. Ein Wissen der Professionen lässt sich über Reflexion rekonstruieren (vgl. Dewe/Otto 2012, S. 210 ff.). Man erwirbt es „auf dem Wege des berufsförmigen Vollzugs dieser Tätigkeiten im Sinne der Routinisierung und Habitualisierung, d. h. durch Eintritt in eine kollektiv gültig gemachte Praxis als Verfahren“ (Dewe 2009, S. 57 f.).

1.4 Zusammenfassende Betrachtungen

Es kann festgestellt werden, dass es den am Diskurs beteiligten Personen schwer fällt, sich auf gemeinsame Richtlinien professionellen Handelns und auf ein einheitliches Professionsverständnis zu einigen (vgl. Becker-Lenz et al. 2011, S. 9). Hinsichtlich der drei vorgestellten Ansätze liegt der Fokus bei Dewe und Otto ähnlich wie bei Oevermann und Schütze auf der konkreten Interaktion zwischen professionell Tätigen und Klientinnen und Klienten Sozialer Arbeit, die durch Gegensätzlich- und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet sein kann. Dies erfordert eine Sensibilisierung für und ein Bewusstmachen von Fehlern auf Seiten der professionellen Fachkräfte. Ein anscheinend übergreifendes Charakteristikum in der Handlungsstruktur Sozialer Arbeit als Profession stellt eine Form von Deutungsarbeit von Fällen unter Einbezug von Wissensbeständen dar. Die Reflexive Professionalität erfordert z. B. die Kompetenz eines reflexiven Verstehens und Handelns unter der Berücksichtigung des eigenen Nichtwissens in Form einer Relationierung verschiedener Wissensformen. Der konkrete Prozess und Vollzug der Relationierung sei bislang jedoch eine „Black Box“ (Mutzke 2014, S. 226). Hier kann das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ (Kap. 3) im Anschluss an das nun folgende zweite Kapitel anknüpfen. Zuvor soll jedoch nun eine sukzessive Annäherung an mögliche Beiträge des Studiums der Sozialen Arbeit zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus als Teilaspekt der forschungsleitenden Fragestellung erfolgen.

2 Professioneller Habitus und das Bachelorstudium Sozialer Arbeit

Welche Charakteristika professionelles Handeln kennzeichnen – z. B. eine reflexive Kompetenz und die Relationierung von Wissensformen, ein deutendes Verstehen und der Umgang mit Paradoxien im professionellen Handeln – konnte im vorangegangenen Kapitel erarbeitet werden. Ein Einüben spezifischer Formen von Professionalität wird dabei den ausbildenden Sozialisationsinstanzen zugeschrieben. Hochschule kann Aneignungs-, Lern-, Sozialisations- und Selbstbildungsprozesse anbieten und einen zwischen Wissenschaft und Praxis befindlichen Raum der Vorbereitung auf den späteren Ernstfall im Berufsalltag darstellen (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S. 10). Bevor sich mit dem professionellen Habitus in Bezug auf das Bachelorstudium Sozialer Arbeit befasst wird, folgt zuerst ein stark verkürzter Abriss zur Verortung des professionellen Habitus im Kontext von Professionalität:

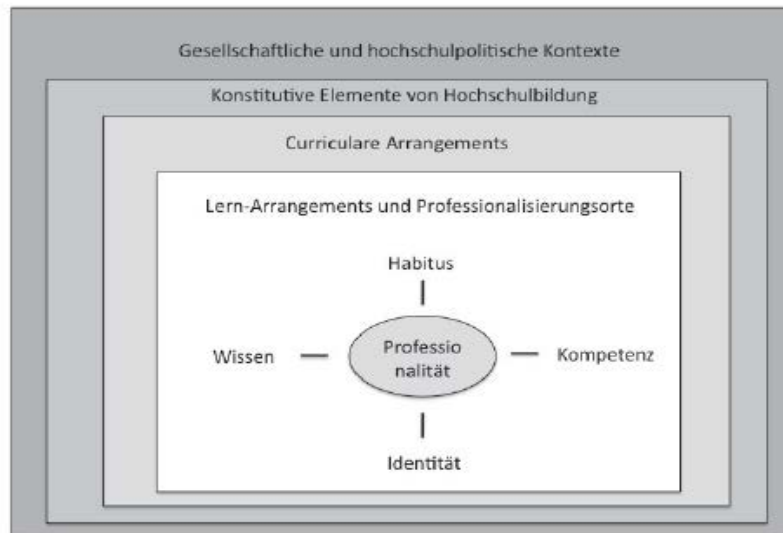


Abbildung 2: Strukturelle Bedingungen und subjektuelle Elemente der Herausbildung von Professionalität an der Hochschule¹⁴

Es können vier bildungsrelevante Elemente von Professionalität (Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität) benannt werden. Diese sind

analytisch unterscheidbare Seiten subjektueller Lern- und Bildungsprozesse an der Hochschule, real verweisen sie jedoch aufeinander. Sie stehen so auch in Spannung zueinander und bilden auf diese Weise einen vierpoligen Raum subjektiver Aneignung und Herausbildung von Professionalität [...]. (ebd., S. 27)

Nachdem der Habitus als eines von vier bildungsrelevanten Elementen von Professionalität verortet werden konnte, wird sich im Folgenden mit der Relevanz, der inhaltlichen Ausgestaltung sowie mit Erkenntnissen zur Formation eines professionellen Habitus (Kap. 2.1) auseinandergesetzt, um im Anschluss eingehender den Beitrag des Studiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus (Kap. 2.2) als Teilaspekt der forschungsleitenden Fragestellung zu betrachten und dieses Kapitel hiernach abschließend zusammenzufassen (Kap. 2.3).

2.1 Professioneller Habitus – Relevanz, Ausgestaltung und Formation

Hinsichtlich der Relevanz eines professionellen Habitus gibt es keine Einigkeit innerhalb des Diskurses Sozialer Arbeit (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S. 16 ff.). Nach Schütze haben professionelle Sozialisationsinstanzen bei der Einsozialisierung in die professionelle Praxis und bei der „Erzeugung eines verlässlichen beruflichen Habitus“ (Schütze 1992, S. 139) eine bedeutende Funktion. Als zentrales Argument für die Formation eines professionalisierten Habitus werden die Krisenhaftigkeit und die Nicht-Standardisierbarkeit der professionellen Praxis angeführt. Ein professioneller Habitus ermögliche in der Berufspraxis zum einen Handlungsfähigkeit, zum anderen eine bestimmte Form von Souveränität (vgl. Oevermann 1996, 123 ff. und Becker-Lenz et al. 2012, S. 17). „Dort, wo keine stabilen und richtungsweisenden Habi-

¹⁴ Becker-Lenz et al. 2012, S. 26; [sic].

tuskomponenten vorliegen, besteht grosse Handlungsunsicherheit“ (Becker-Lenz/Müller 2009, S. 360). Becker-Lenz und Müller gehen beim Habitus von einem Kompetenzbegriff aus, der Tätigen in der Sozialen Arbeit ermöglicht, professionell zu handeln. Becker-Lenz und Müller sowie Oevermann sehen den professionellen Habitus als Teil eines Gesamthabitus (vgl. ebd., S. 21 f.).

Neben der Relevanz eines professionellen Habitus wird auch dessen Konstitution diskutiert. Über die Elemente eines professionellen Habitus gibt es keinen Konsens im Diskurs der Sozialen Arbeit (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S. 16 ff.). Konzeptionelle Angebote zur Ausgestaltung des professionellen Habitus machen beispielsweise Nagel (1997), Bohler (2006), Becker-Lenz und Müller (2009) sowie Schallberger (2013). Nachfolgend werden jene Konzepte in verkürzter Form umrissen.

Nagel (1997) thematisiert in ihrem Habituskonzept die engagierte Rollendistanz. Die Autorin sieht in der professionellen Praxis drei Kernprobleme mit denen professionell Tätige umgehen müssen: die Nähe und Distanz zur Klientel, eine Verklammerung von Hilfe und Kontrolle in der Berufspraxis sowie die Beteiligung der gesamten Person im Fallverstehen.

Bohler (2006) bezieht seinen Habitusbegriff auf die Ausgestaltung der professionellen Arbeitsbeziehung zu Klientinnen und Klienten. Es solle keine empathische Identifikation der professionell Tätigen mit Klientinnen und Klienten geben, sondern fallverstehend in der professionellen Praxis vorgegangen werden. Ein Mit-Leiden von Fachkräften Sozialer Arbeit sei über eine innere reflexive Distanzierungsbewegung auszuschließen. Es sei zudem die Autonomie der Klientel zu respektieren. Auch fallfremde Interessen würden bei fachlichen Entscheidungen zurückgestellt (vgl. ebd., S. 27 f.).

Schallberger (2013) benennt auf der Ebene des Habitus drei Desiderate: „(1) die Reflexion der Ziele der sozialpädagogischen Praxis, (2) die Einübung einer rekonstruktionslogischen Grundhaltung beim Fallverstehen, (3) die Sensibilisierung für typische Entgleisungen im Arbeitsbündnis“ (ebd., S. 286).

Becker-Lenz und Müller-Hermann sehen auf Grund der typischen Handlungsprobleme¹⁵, die dem professionellen Handeln inhärent sind, die Notwendigkeit einer Formation eines professionellen Habitus. Der professionelle Habitus bestehe in idealtypischer Form¹⁶ aus nachfolgenden drei Komponenten (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 359–374): Als erste Komponente nennt das Autorenduo einen Berufsethos mit Zentralwerten und berufsspezifischer ethischer Grundhaltung als grundlegend für den professionellen Habitus. „Für die Ausübung einer Profession ist eine Berufsethik unverzichtbar“ (ebd., S. 361). Die Autonomie und die

¹⁵ Typische Handlungsprobleme sind die Auftragsklärung, die Diagnostik, die Methodenwahl und die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2013, S. 213–218).

¹⁶ Die Konzeption stellt einen ergänzungsbedürftigen Vorschlag dar (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 359).

Integrität der Klientel seien zentrale Werte neben der sozialen Gerechtigkeit.¹⁷ Die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses sei als zweite Komponente vonnöten, sodass bestimmte „Regeln“¹⁸ eingehalten werden müssen. Darüber hinaus sollen professionell Tätige die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse als dritte Komponente beherrschen. Jeder Fall müsse in seiner Konkretheit begriffen und behandelt werden (vgl. ebd., S. 22–26). Fachkräfte Sozialer Arbeit

müssen den Unterschied zwischen Erklären (unter Benutzung theoretischer Modelle) und Verstehen (des konkreten Falls) kennen und zu beidem in der Lage sein. Dies bedeutet einerseits rekonstruktionslogisch die Besonderheit der Fallstruktur erfassen zu können und andererseits in der Lage zu sein, subsumtionslogisch einen Fall auf eine bestimmte abstrakte theoretische Kategorie zu beziehen. (ebd., S. 374)

Bevor mögliche Beiträge des Studiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus (Kap. 2.2) thematisiert werden, stellt sich die Frage nach der Formation von Habitus. Studien, wie beispielsweise die von Thole und Küster-Schapfl (1997), Ackermann und Seeck (1999), Niemeyer (2002) und Scherr (2002), kommen zu dem Ergebnis einer geringen Veränderbarkeit des professionellen Habitus innerhalb des Studiums. Eine Erkenntnis aus der Studie von Becker-Lenz und Müller (2009) und der von Müller-Hermann (2012) lautet: „Das Studium scheint nicht zu einem einheitlichen Habitus zu führen“ (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2014, S. 137).

2.2 Mögliche Beiträge des Studiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus

Nachdem kurz auf die Relevanz, die Beschaffenheit und die Formationsmöglichkeiten eines professionellen Habitus im vorangegangenen Kapitel eingegangen wurde, soll nun thematisiert werden, inwiefern das Studium Sozialer Arbeit in Bezug auf Professionalität habitusbildend oder habitusformationsfördernd sein kann und wie sich mögliche Beiträge darstellen. Dem Studium der Sozialen Arbeit wird die Aufgabe zugeschrieben, Kompetenzen und Haltungen in Richtung eines professionellen Habitus bei den Studierenden zu fördern (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S. 18).

Die Bildung des professionellen Habitus vollzieht sich, indem zum Teil bereits vor dem Studium gebildete Haltungen in Bezug auf Handlungsanforderungen der Praxis bewusst gemacht und ggf. verändert werden sowie eine professionelle Grundhaltung im Vollzug der Praxis verinnerlicht wird. (Becker-Lenz/Müller 2009, S. 399)

Somit stellt das Studium den Ort der Irritation dar, um bestehende Habituselemente bewusst zu machen oder neue Elemente hinzuzufügen (vgl. ebd., S. 399). Wird eine Bildung oder Formation eines Habitus auf Seiten der Studierenden angestrebt, erwarten Schallberger und Schwendener von Lehrenden an Hochschulen eine Auseinandersetzung mit Motivlagen und

¹⁷ Der Vorschlag für eine angemessene Grundhaltung nach Becker-Lenz und Müller (2009, S. 368 ff.): Die Wiederherstellung und Entwicklung von Integrität der Klientel und deren eigeninteressierte Mitwirkung sowie die Beachtung der Verpflichtung der Interessen der Gemeinschaft. Interventionen sollen wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigen und professionell Handelnde die bestehende Rechtsordnung achten.

¹⁸ Die Regeln werden hier nicht näher ausgeführt. Sie können Becker-Lenz und Müller (2009, S. 371) entnommen werden.

den habituellen Dispositionen der Studierenden (vgl. Schallberger/Schwendener 2008, S. 628 f.).¹⁹ Das Studium z. B. solle gesehen werden „als Prozess der Einübung einer rekonstruktionslogischen Grundhaltung im Arbeitsbündnis mit Klienten“ (ebd., S. 627). Es sollen Haltungen des längst Wissens und bereits Könnens hinterfragt werden, um Studierenden zu offerieren, dass sich professionelles Handeln nicht auf Routinen stützen kann und soll, sondern in sich krisenhaft ist. Das Studium kann dabei als ein Ort der Kränkung angesehen werden, an dem hinterfragt und reflektiert wird (vgl. ebd., S. 627 f.). Es solle „das Studium als Prozess der Erlangung von Handlungssicherheit unter Bedingungen der Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns“ (ebd., S. 628) gedacht werden. Die akademische Ausbildung könne als Prozess der Habitusformation angesehen werden, bei dem für mögliche typische Entgleisungen im Arbeitsbündnis sensibilisiert werde (vgl. ebd., S. 627 f.). Ein Bewusstmachen in Frage stehender Elemente eines professionellen Habitus bei Studierenden fordern auch Müller-Hermann und Becker-Lenz. Stünden einzelne Elemente eines Gesamthabitus im Konflikt mit Anforderungen an einen professionellen Habitus, drücke sich dieser Widerspruch in Form eines „diffusen Unbehagen, Leidensdruck oder möglicherweise in einer Abwehrhaltung aus“ (ebd., S. 144). Bezugnehmend auf Schmitt (2014) könnte eine Fehlpasung von Habitus und Struktur einerseits durch eine Reflexivität auf Seiten der Fachkräfte hinsichtlich der nicht entsprechenden Habitus Verständnis wecken, andererseits – falls erforderlich – auf Seiten der Struktur Modifikationen ermöglichen.

Neben dem Aspekt einer möglichen Bewusstmachung von als problematisch geltenden habituellen Elementen hinsichtlich professioneller Praxis habe Hochschule mit ihren Konzepten und Routinen einen maßgeblichen Einfluss auf die Studierenden und deren Handeln bei der Fallbearbeitung (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 333). Beispielweise generiere sich aus der Praxisphase im Studium heraus Anschauungs- und Übungsmaterial, mit dem gearbeitet werden könne (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012, S. 46).²⁰ Mit Studierenden könnten konkrete Fälle aus der Praxis thematisiert und problematisiert werden (vgl. ebd., S. 46). Fallarbeit stelle einen Königsweg zur Herausbildung von Professionalität im Rahmen des Studiums Sozialer Arbeit dar. Es werde auf Spezifisches, aber auch auf das Allgemeine und darüber hinaus auf die eigene Biografie Studierender eingegangen (vgl. Graßhoff/Schweppe 2012, S. 235). Einüben während des Studiums²¹ in den unterschiedlichsten Ausprägungen

¹⁹ Die Autoren ziehen hier Vergleiche zur professionellen Praxis Sozialer Arbeit, die sich ebenso mit den Haltungen und Motiven der Klientinnen und Klienten auseinanderzusetzen haben (vgl. Schallberger/Schwendener 2008, S. 628 f.). Antworten auf diese Forderung stellt zum einen das Konzept der Habitus-sensibilität (Sanders 2014), zum anderen die Erkenntnisse der Habitus-Struktur-Reflexivität (Schmitt 2014) dar.

²⁰ Der Fallbezug umfasst bei Dewe und Otto (2012, S. 206) und deren Reflexiven Sozialpädagogik nur Fälle, die vorgefallen sind. Hier finden sich Parallelen zum Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ (vgl. Kap. 3), da selbst erlebte Situationen rekonstruiert werden (vgl. Tov et al. 2013, S. 110).

²¹ Weitere exemplarische Lernarrangements: Zur Relationierung von bezugswissenschaftlichem mit wissenschafts- und ethisch basiertem Problemlösungswissen, der transformative Dreischritt Staub-Bernasconis (2012). Sie sieht die Notwendigkeit einer Habitualisierung dieser Methode (vgl. ebd., S. 184). Als mögliche Form zur Herstellung von Reflexivität sei die forschende Praxis innerhalb des Studiums zu nennen (vgl. Hanses 2012). Vorschläge zur Fallrekonstruktion machen beispielsweise Krammer und Wyssen-Kaufmann (2012) oder Graßhoff und Schweppe (2012).

und Zielrichtungen wird als maßgeblich angesehen. Sei es mit dem Fokus auf den Erwerb spezifischer Kompetenzen oder in Form eines deutenden Fallverstehens mit dem Ziel einer Habitualisierung und entsprechender (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus. Darüber besteht Einigkeit (vgl. Kap 1.3). Ausbildungsorte ermöglichen zukünftigen Berufspraktikerinnen und Berufspraktikern der Sozialen Arbeit, in institutionalisierter wissenschaftlicher Form Lösungen in Bezug auf den Umgang mit Fällen einzuüben (vgl. Dewe 2013, S. 119).

Dort [an den Orten der Einübung; H. F.] werden Prämissen und Maximen des professionellen Handelns weitergegeben und eingeübt bzw. habitualisiert, die sich als langlebige Kompromisse zwischen den divergenten Handlungsanforderungen bewährt haben und mit den Funktionsnotwendigkeiten der Organisation kompatibel sind. Die Möglichkeit, in die vorgegebenen Lösungen einzutreten, besteht in der Sozialen Arbeit deshalb, weil Relationalisierungsprozeduren institutionalisiert sind, mit denen innerhalb eines habitualisierten Fallbezuges operiert werden kann [...]. (ebd., S. 119)

Dem schließt sich auch Ebert (2012, S. 69) an, sodass in der Einarbeitung in die berufliche Praxis die Grundlage eines beruflichen Habitus gesehen wird. Dabei kann

die Aneignung von Wissen idealerweise auch einen Beitrag zur Herausbildung eines Habitus [leisten; H. F.], der dazu anhält, sich bei der Suche nach angemessenen Formen der professionellen Unterstützung radikal auf die Individuiertheit des einzelnen Falles einzulassen. (Schallberger 2012, S. 70)

Eine reine Wissensvermittlung an Hochschulen könne, wie im ersten Kapitel erarbeitet, mit dem Ziel der Herausbildung von Professionalität nicht funktionieren. Bei einer rudimentär wissenschaftlichen Ausbildung fehle es den Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern an Können. Ein Können als implizites Wissen²² sei lediglich im Nachhinein zu explizieren (vgl. Dewe 2013, S. 120). Dies geschehe an Orten „der theoretischen Sensibilisierung und Reflexion“ (Becker-Lenz/Müller 2009, S. 406). Lehrveranstaltungen müssten das Einüben von Reflexion ermöglichen.²³ Hierfür müssen Orte der Reflexion im Hochschulkontext angeboten werden (vgl. Ebert 2008, S. 151). „Eine ausgeprägte und institutionalisierte verankerte Reflexionskultur bildet die Basis für ein Handeln, das professionellen Ansprüchen genügt“ (Ebert 2012, S. 11). Dieser Forderung nach Reflexionsmöglichkeiten schließen sich auch Müller-Hermann und Becker-Lenz (2012, S. 46) an.

Legt man die Erkenntnisse zu Grunde, die bereits in der Einleitung dieser Arbeit formuliert wurden, dass gerade Praxisphasen eine Herausforderung für Studierende Sozialer Arbeit darstellen (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S. 22 f.), da in dieser Phase in naturwüchsiger Form

²² Hinsichtlich der Wissensbestände finden sich Anschlüsse zur Dokumentarischen Methode (vgl. Kap. 5.3 und im Glossar), die im Rahmen dieser Arbeit eine Auswertung der Daten und die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen ermöglicht.

²³ Kritisiert wird, dass die handlungsbegründenden Merkmale von Kompetenz (die nur schwer zu vergleichenden und zu fassen sind), aber auch reflexiv-reorganisatorische Fähigkeiten (Umdenken und Umlernen, Kooperationsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit) in den Curricula der Hochschulen zunehmend nicht berücksichtigt werden (vgl. Ebert 2012, S. 28 f.). Zudem seien sozialstrukturell bedingte Komponenten von Kompetenz nur schwer operationalisierbar und daher kaum überprüfbar (vgl. ebd., S. 28). Studierende haben es zudem mit zwei Praxen und Praxislogiken (Handeln in der Praxis und Einbindung in der wissenschaftsorientierten Hochschule) zu tun: Letztere „codiert Realität am Maßstab (...) von ‚richtig‘ und ‚falsch‘“ (Busse/Ehlert 2011, S. 213). „Als Maßstab für die Qualität der im Studium erzielten Ergebnisse gilt nicht mehr die subjektive Befriedigung über den gewonnen Erkenntnisfortschritt und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit, sondern das objektive Interesse an der gesellschaftlichen Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse“ (Ebert 2012, S. 25). Skeptisch gegenüber stehe man daher der im Zuge des Bologna-Prozess eingeführten Modularisierung der Studieninhalte mit deren Outcome-Orientierung (vgl. ebd., S. 25). So gäbe es einen Verlust an Zeiträumen zur professionellen Reflexion (vgl. Hill 2012, S. 298).

Theorie und Praxis in Verbindung treten, sollte gerade in der Ausbildung die Möglichkeit einer Verknüpfung von Theorie und Praxis angeboten werden. Dabei ermöglicht vor allem die verbrachte Zeit Studierender in der Praxis einen Gewinn neben den Lehrveranstaltungen in der Hochschule beim Erleben und der Bearbeitung von Krisen. Wie bereits beschrieben (vgl. Kap. 2.1) wurde, können Krisen habitusbildend und verändernd sein. Krisen bzw. deren Bewältigung sind konstitutiv für Bildungsprozesse. Somit sind sie auch für die Entstehung von Elementen eines professionellen Habitus relevant (vgl. Becker-Lenz et al. 2012, S. 19). Krisenbewältigung solle elementarer Bestandteil des Studiums sein (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2012, S. 35).

Der Fachhochschule, aber auch den Praxiseinrichtungen, in denen die Studierenden die praktischen Ausbildungsanteile absolvieren, kommt die Aufgabe zu, diese Krisen, Irritation und Infragestellungen zu thematisieren und die Studierenden bei der Bearbeitung der eintretenden Krisen zu unterstützen. (ebd., S. 35)

Das Studium habe die Aufgabe, Studierende bei diesem Prozess zu begleiten und ihnen Sicherheit und Orientierung zu geben (vgl. Müller-Hermann/Becker-Lenz 2014, S. 137).

2.3 Zusammenfassende Betrachtungen

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Hochschule jenen Bildungsort darstellen soll und kann, bei der eine Herausbildung von Professionalität Studierender Sozialer Arbeit gelingt, wenn Zeiträume für Reflexion, eine Einübung relevanter Methoden, ein Erwerb von Wissen, dessen Relationierung sowie die Möglichkeit des Erlebens und Bewältigen von Krisen geschaffen werden. Es können sich also Möglichkeiten der (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus ergeben. Notwendig wird ein stabiler professioneller Habitus, da Unsicherheit im professionellen Handeln durch dessen Existenz gemindert und Souveränität erlangt werden kann. Des Weiteren konnte herausgearbeitet werden, dass sich mit der Konstitution und Formation der Habitus Studierender Sozialer Arbeit befasst werden könnte, um so möglicherweise für auftretende Krisen bei Studierenden sensibilisiert zu sein. Wird nun Bezug genommen auf Bourdieus Habituskonzept, das bereits einleitend dieser Arbeit skizziert wurde, so fungiert der Habitus als Vermittlungsinstanz zwischen Struktur und Praxis. Individuen verinnerlichen objektive Strukturen der sozialen Umwelt (Interiorisierung der Exteriorität). Es kommt zur Habitusformation, die wiederum Praxis erzeugt (Exteriorisierung der Interiorität) (vgl. Bourdieu 1976, S. 164). Hinsichtlich dieser gegenseitigen Bedingtheit und Beeinflussung von Individuen und Struktur stellen die Akteurinnen und Akteure sowie Lernarrangements in der Hochschule einen einflussreichen Faktor bei Sozialisationsprozessen, aber auch bei einer möglichen (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus dar.

Als ein neues Lernarrangement, verortet im Professionalitätsdiskurs Sozialer Arbeit, soll nun folgend das Reflexionsmodell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ mit der Zielsetzung der Relationierung von Theorie und Praxis betrachtet werden. Die Entwicklerinnen und der Entwickler des Modells benennen die Möglichkeit der Förderung der Formation eines profes-

sionellen Habitus bei Studierenden Sozialer Arbeit, die mit den Schlüsselsituationen arbeiten (vgl. Tov et al. 2013, S. 150).

3 Relationierung von Theorie & Praxis – Das Diskurs- und Reflexionsmodell „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“

Das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“, auf das in diesem Kapitel näher eingegangen wird, entwickelten Kunz, Stämpfli und Tov²⁴ an der Fachhochschule Nordwestschweiz²⁵ (2015a). Nach den Begründungen und den Zielsetzungen (Kap. 3.1) folgt ein stark verkürzter Einblick in die theoretische Fundierung des Modells (Kap. 3.2). Anschließend soll mit einer zusammenfassenden Betrachtung (Kap. 3.3) in diesem Kapitel geendet werden, bevor sich dem Forschungsstand (Kap. 4) zugewendet wird.

3.1 Begründungen und Zielsetzungen des Modells

Nachdem in dieser Arbeit bereits auf die Charakteristika professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit (vgl. Kap. 1) und auf mögliche Beiträge des Studiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus (vgl. Kap. 2) eingegangen wurde, stellt sich nun die Frage nach der Begründung und der Zielsetzung des Modells der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“. Wie auch bereits einleitend zu der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde, sehen auch die Entwicklerinnen und der Entwickler des Modells bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis bei Fachkräften Sozialer Arbeit eine Herausforderung. Begründet sei dies darin, da einerseits eine technisch-rationale Problemlösung ausgeschlossen sei, andererseits die Problemlagen sich offen und unstrukturiert darstellten. Soziale Arbeit und deren „Praxissituationen [sind; H. F.] durch Unsicherheit, Komplexität, Instabilität und Einmaligkeit gekennzeichnet [...]“ (Stämpfli et al. 2014, S. 239). Der Kern Sozialer Arbeit sei durch Widersprüche, Ambivalenzen oder gar Paradoxien charakterisiert (vgl. Kap. 1 und 2). Als allgemeine Zielsetzung der Schlüsselsituationen benennen die Entwicklerinnen und der Entwickler des Modells, dass das Reflexionsverfahren und Diskursmodell durch die reflexive Arbeit die Professionalisierung einzelner Personen sowie auch die Professionalisierung der gesamten Sozialen Arbeit fördern soll. Die Entwicklerinnen und der Entwickler des Modells schließen sich Müller und Becker-Lenz (2008) an und fordern an Hochschulen die Entwicklung von Kompetenzen bei Studierenden Sozialer Arbeit, sodass sie in krisenhaften Situationen mit unbekanntem Ausgang souverän handeln können.

²⁴ Soweit nicht anders gekennzeichnet, wird sich im Folgenden dritten Kapiteln auf Grund der Übersichtlichkeit auf die Veröffentlichungen von Tov, Kunz und Stämpfli (2013), Kunz, Stämpfli und Tov (2014) und Stämpfli, Kunz und Tov (2014) bezogen.

²⁵ Ebert analysierte Module in den Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz hinsichtlich der Aneignungsmöglichkeiten eines professionellen Selbstverständnisses und hinsichtlich einer Habitus- und Identitätsbildung. Bisher weist nur die FHNW darauf hin, „dass es das Ziel des Studiums ist, die Studierenden bei der Ausbildung eines professionellen Habitus zu unterstützen. Die Struktur des gesamten Studiums ist auf dieses Ziel hin ausgerichtet. Lehre, Forschung und Berufspraxis sind so aufeinander abgestimmt, dass die Studierenden an der Hochschule die Voraussetzungen vorfinden, um einen professionellen Habitus auszubilden [...]. Der Habitus wird nicht durch die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten geformt, sondern ist ein ganzheitlicher Vorgang, der sich kontinuierlich im Verlauf des Lebensabschnitts Studium und Beruf vollzieht“ (Ebert 2011, S. 80).

Um beispielsweise Studierende darauf vorzubereiten, in oft [...] ambivalenten, krisenhaften Situationen mit unbekannten Ausgang professionell, also wissens- und wertebasiert, zu handeln, braucht es Professionelle als Menschen mit Kopf, Herz und Hand und nicht eine auf Effizienz getrimmten Kopffüßler. (Tov et al. 2013, S. 107)

Im Vordergrund professionellen Handelns solle kein Bauchgefühl, kein starr regelgeleitetes Vorgehen stehen. Professionelle Praxis habe sich auf Werte, Wissen und den Kontext zu beziehen. Bezugnehmend auf den Ansatz der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ schreibt von Spiegel, dass die Entwicklerinnen und der Entwickler des Modells es schaffen, dass

der von Dewe u.a. geprägte, sperrige Begriff der Relationierung [...] anschaulich und nachvollziehbar ausbuchstabiert und theoretisch unterfüttert (wird), sodass die Leserin eine konkrete Vorstellung dessen entwickeln kann, was wirklich gemeint ist. (ebd., S. 7)

Reflexion und Diskurs wird als optimaler Weg zur Relationierung von Handeln und Wissen angesehen. Es wird dafür plädiert, die verschiedenen Wissensbestände und -formen aus Wissenschaft und Praxis in Verbindung zu bringen und diese mit der sozialen Handlungspraxis zu verknüpfen. Das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ stellt demnach als „eigenständiger, neuartiger Ansatz zur Theorie-Praxis-Relationierung“ (ebd., S. 29) ein Scharnier zwischen Theorie, Wissenschaft und Praxis dar. Es wird „konkret aufgezeigt, wie Relationierung über eine situative Aushandlung der Bedeutung der verschiedenen Wissensformen für spezifische Handlungssituationen geschehen kann“ (Stämpfli et al. 2014, S. 244). Die Arbeit mit dem Modell ermögliche, hilfreiche Wissensressourcen zu erschließen. Mit Hilfe des Modells werde ein wissens- und wertebasiertes professionelles Handeln gefördert. Wissenschaftliches Wissen sei hierbei lediglich eine Wissensform unter vielen (vgl. Kap. 1.3), wobei dieses Wissen auch nicht direkt transferiert werden könne. Herausfordernd stelle sich dar, „dass wissenschaftliches Wissen auf Abstrahierungen und Verallgemeinerungen ausgerichtet ist“ (Stämpfli et al. 2014, S. 238). Generalisierbare und spezifische Aspekte einer Situation herauszuarbeiten, stelle eine Basisaktivität der Arbeit mit dem Modell dar. Jenes Vorgehen sowie die Reflexion dessen bedürfen allerdings der Einübung.

Durch die Arbeit mit dem Modell fände zum einen eine Kompetenzentwicklung durch Reflexionsprozesse statt, zum anderen beeinflusse eine diskursive Auseinandersetzung die Identitäten der am Lernprozess beteiligten Studierenden. Aushandlungsprozesse während der Arbeit mit dem Modell in den *Communities of Practice* (CoP) thematisieren die Bedeutung und Relevanz der Elemente in Situationen, wie z. B. Werten oder Erfahrungen. „Der Prozess der Koproduktion verändert alle daran Beteiligten und ist kein einseitiger Akt der Vermittlung von Wissen oder Know-How oder die Übernahme von Handlungsanleitungen“ (Stämpfli et al. 2014, S. 244).

Die situative Verankerung allen Wissens und die Tatsache, dass die Bedeutung von Wissen sozial wie individuell ausgehandelt wird, begründen, warum wir Lernende in Gruppen arbeiten lassen. [...] Dieser Prozess, der über Reflexion und Diskurs geschieht, lässt die Mitglieder erfahren, dass Wissen nicht schubladisiert geordnet und irgendwo auffind-, abruf- und dann situativ verwendbar ist, sondern in anstrengender Auseinandersetzung mit erlebten Situationen und dem Suchen und Deuten von möglichen Erklärungen und Lösungen für professionelle Herausforderungen erarbeitet werden muss. (ebd., S. 251)

Im Auseinandersetzungsprozess in den CoP läge ein Lern- und Bildungspotential, da individuelles und kollektives Wissen bei der Arbeit mit dem Modell erweitert werde. Durch Wiederholung des Prozedere sowie über den diskursiven Austausch können „Aha, so ist das!-Erkenntnisse“ (Tov et al. 2013, S. 7) bewirkt werden. Vor allem das Herausarbeiten von Handlungsalternativen fördere indirekt die Handlungskompetenz. „Die reflektorischen Elemente ermöglichen das Entwickeln von Handlungsalternativen, und diese gestatten wiederum die Erweiterung des professionellen Repertoires“ (Kunz et al. 2014, S. 175). Die Entwicklerinnen und der Entwickler des Modells begrüßen, dass in der Arbeit mit den Schlüsselsituationen überraschende Lernerfahrungen z. B. hinsichtlich eigener Wissensbestände oder deren Abstinenz gemacht werden. Es wird ihrerseits diesbezüglich eine offene Herangehensweise gefordert.

Ein Arbeiten mit den Schlüsselsituationen ermögliche, dass Ressourcen bewusst gemacht sowie benannt und darüber hinaus situativ bezogen werden können. Da die Wissensressourcen in Kategorien unterteilt sind, vollziehe sich zum einen das Erschließen von Wissenslücken, zum anderen eine Zuordnung des bereits bestehenden Wissens. Wie von Spiegel bezugnehmend auf das Modell formuliert, handeln professionell Tätige meist intuitiv. Mit Hilfe des Modells könnten sie ihr Handeln im Nachhinein jedoch erklären, bewusster wahrnehmen und reflektieren. Der Reflexionsprozess während der Arbeit mit dem Modell erfolge als Lernprozess. Ein Kunststück sei die Explikation des vielfach implizit eingelagerten Wissens der professionell Tätigen. Zwar werde nach Aussage der Entwicklerinnen und des Entwicklers des Modells das Handeln in der Sozialen Arbeit traditionell reflektiert, jedoch fehlt es an einer Dokumentation jenes kasuistischen Wissens. Für diesen Zweck legten die Entwicklerinnen und der Entwickler der Schlüsselsituationen eine virtuelle Plattform²⁶ als virtuelle CoP an. Hier können die in den Reflexionsprozessen gewonnenen Produkte (die erarbeiteten Situationen) erfasst und dem Fachdiskurs zugleich zugänglich gemacht werden. Alle erfassten Schlüsselsituationen seien kommentierbar und ergänzungsfähig. Es biete sich z. B. die Möglichkeit, „neues Wissen zu erschließen, sein eigenes Handeln mit dem von anderen in ähnlichen Situationen zu vergleichen [...]“ (ebd., S. 193).

3.2 Lerntheoretische Fundierung

Wie bereits im ersten Kapitel erarbeitet werden konnte, gehen auch die Entwicklerinnen und der Entwickler der Schlüsselsituationen davon aus, dass Theorie und Praxis einer je eigenen Logik folgt, jedoch Bezüge über Personen hergestellt werden können. Um die Relationierung von Theorie und Praxis als einen fortlaufenden Lern- und Bildungsprozess zu ermöglichen, wird bei der Entwicklung des Modells auf unterschiedliche Lern- und Bildungstheorien²⁷ zu-

²⁶ Der Zugriff auf die Plattform ist über die Webseite www.schluesselsituationen.ch nach einer Registrierung möglich. Die Plattform befindet sich im Aufbau und ab 2014 „in der Pionierphase“ (Kunz et al. 2014, S. 192).

²⁷ Siehe hierzu ausführlicher: Tov et al. (2013, S. 63–101) und ebenso verkürzte Auszüge im Glossar.

rückgegriffen (z. B. Lernen als *Entwicklung von Kompetenz nach Illeris, integrierendes Modell des Lernens nach Kaiser, Lernen als Novizen und Experten nach Dreyfus und Dreyfus, Lernen als Werden nach Jarvis* oder die soziale Theorie des Lernens in CoP nach Lave und Wenger). Als grundlegende Prämisse aller Lerntheorien wird benannt

dass beim Lernen zwei verschiedene Grundprozesse [...] ineinanderwirken: eine externe Interaktion zwischen dem Lernenden und seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt und ein interner Prozess der Aufnahme und Aneignung, bei dem neue Impulse mit bestehenden Erfahrungen, professionelle Reflexion [...] als eine spezifische Form des Lernens. (vgl. Tov et al. 2013, S. 65)

3.3 Zusammenfassende Betrachtungen

Die erarbeitete Begründung des Modells, dessen Ziel-, aber auch Umsetzung weist deutliche Bezüge zum Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit (vgl. Kap. 1) auf. Tätigen in der Sozialen Arbeit wird ein handlungspraktisches, methodisches Angebot in Form von strukturierten und aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten²⁸ gemacht. Im Besonderen wird dem Kerngedanken der Reflexiven Professionalität (vgl. Kap. 1.3) nachgegangen. Die „Black Box“ (Mutzke 2014, S. 226) des Relationierungsvorgangs nimmt durch die „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ Gestalt an. Das Modell könne durch eine assoziative Verknüpfung zudem Personen als Reifikat in künftigen Situationen dienlich sein, denn

die Einübung des Reflexionsmodells [...] führt im Laufe der Zeit zu einer Internalisierung der Bewegung des Suchens nach möglichen Ressourcen im Wissensfundus und zur Ausrichtung der Situationsgestaltung an entsprechende Qualitätsstandards. (Tov et al. 2013, S. 181)

Wie aus der Begründung und der Zielsetzung des Modells hervorgeht, sollen sich durch die Arbeit und durch die Reflexionsprozesse innerhalb der Arbeit mit den „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ professionell Tätige in der Sozialen Arbeit entwickeln. Werden die von Becker-Lenz und Müller (2009) vorgeschlagenen Komponenten des professionellen Habitus (vgl. Kap. 2.1) betrachtet, so bilden sich diese im Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ ab (vgl. Tov et al. 2013, S. 39–43). Das Wertewissen wird für die jeweils spezifische Situation ermittelt und eingebunden. Innerhalb der „Reflection in Action“ werden die Emotionen und Kognitionen der professionellen Fachkraft und der Klientinnen oder des Klienten rückwirkend betrachtet und somit die Ausgestaltung der Arbeitsbeziehung in den Blick genommen. Mit den Wissensressourcen werden zugleich Bedingungen und Grenzen des Kontexts erfasst, zudem durch die Einbindung des Erfahrungs- und des Erklärungswissens das erfolgte deutende Verstehen reflexiv zugänglich gemacht. Denn Fachkräfte Sozialer Arbeit sollen im Stande sein zu erklären und zu verstehen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 374).

Dies bedeutet einerseits rekonstruktionslogisch die Besonderheit der Fallstruktur erfassen zu können und andererseits in der Lage zu sein, subsumtionslogisch einen Fall auf eine bestimmte abstrakte theoretische Kategorie zu beziehen. (ebd., S. 374)

Obwohl nur verkürzt auf die Komponenten des professionellen Habitus eingegangen wurde, kristallisiert sich heraus, dass das Modell ein Fundament bilden kann, Elemente eines professionellen Habitus in verdichteter Form zu thematisieren. Die Formation eines professio-

²⁸ Die konkreten Arbeitsschritte des Reflexionsverfahrens können dem Anhang (A) entnommen werden.

nellen Habitus zu fördern, benennen die Entwicklerinnen und der Entwickler der Schlüsselsituationen neben der Zielsetzung einer Identitätsbildung als Wunsch (vgl. Tov et al. 2013, S. 150). Mit diesem Wunsch soll sich am Ende des nun folgenden vierten Kapitels im Zuge der Erfassung des Forschungsstands zu den Schlüsselsituationen nochmals auseinandergesetzt werden.

4 Forschungsstand

Nachfolgend soll, bevor das methodische Vorgehen (Kap. 5) erläutert wird, der Forschungsstand zusammengetragen werden.²⁹ Die forschungsleitende Fragestellung der vorliegenden Studie lautet:

Welche Erfahrungen machen Studierende mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ an der FH Köln? Betrachtet werden hierbei die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden. Von besonderem Interesse ist die Frage nach dem Beitrag des Bachelorstudiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus bei den Studierenden Sozialer Arbeit.

Das Forschungsinteresse gilt demnach den handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden Sozialer Arbeit an der FH Köln. Studierende der benannten Hochschule kommen beispielsweise im innerinstitutionellen Forschungsprojekt „Diversity Forschung“³⁰ in den Blick. Eine ausgewertete Kategorie erfasste die persönliche Orientierung, in der auch eine Habitusstabilisierung vs. -erweiterung benannt wurde (vgl. Szczyrba et al. 2012, S. 26). In der Studie wird zu der Erkenntnis gekommen, dass

unabhängig von Leitungs- bzw. Autonomieorientierung [...] sich die Studierenden in der grundsätzlichen Haltung zum Lernen (unterscheiden). Wenige befragte Studierende streben eine Habitusstabilisierung, also die Bestätigung und Absicherung des momentanen persönlichen Verhaltens- und Werteprogramms, an. Andere erhoffen sich durch das Studium eine Habitusserweiterung, also die Erweiterung und Erprobung/Herausforderung des momentanen persönlichen Werte- und Verhaltensprogramms. Beide Formen können in unterschiedlichen Abstufungen festgestellt werden. (ebd., S. 41)

Den Ergebnissen wird kritisch gegenübergestellt, da das forschungsmethodische Vorgehen auf Grund der Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse einer Erfassung des Studierendenhabitus nicht genügen kann. Nach Sichtung der Studien an der FH Köln³¹ kann angenommen werden, dass sich noch keine Untersuchungen mit der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen Studierender (Sozialer Arbeit) an dieser Hochschule befasst haben. Daher wird sich nun den Forschungsergebnissen zu handlungsleitenden Orientierun-

²⁹ Das methodische Vorgehen der vorgestellten Forschungsarbeiten wird nachgehend in den Fußnoten Erwähnung finden.

³⁰ Methodisches Vorgehen Szczyrbas et al. (2012): In mitunter 72 problemzentrierten Einzelinterviews wurden Studierende aus neun Fakultäten der FH Köln zu ihrem jeweiligen persönlichen Umgang mit dem Studien- und Lehrangebot befragt. Die Auswertung erfolgte durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.

³¹ Zwei weitere Studien der TH Köln sollen ebenso Erwähnung finden: 2009 erfolgte eine Repräsentativbefragung im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Nach einer schriftlichen Befragung zur Studiensituation im Bachelor der Sozialen Arbeit folgte die Auswertung durch ein statistisches Verfahren zur Hypothesenprüfung (vgl. Spieckermann et al. 2010). Die Studienergebnisse sind – bezogen auf das Forschungsinteresse – von keiner Relevanz. Eine weitere Studie der FH Köln, die im Rahmen des Projektes „Inklusive Fakultät“ an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften durchgeführt wurde, belegt bei den Studierenden Passungsprobleme hinsichtlich der Wissenschafts- und Praxisorientierung (vgl. Werner et al. 2014).

gen Studierender³² an anderen Hochschulen zugewendet. Es kommen Studien in den Blick, die sich vorwiegend auf Studierende Sozialer Arbeit beziehen.

Eine Ausnahme bildet das folgend dargestellte Forschungsprojekt Männles (2013), da die Ergebnisse der Studie auf Grund des thematischen Bezugs zur vorliegenden Forschungsfrage als relevant erachtet werden. In der qualitativen Studie³³ wurde danach gefragt, wie angehende Pädagoginnen und Pädagogen Professionalität entwickeln. Von Interesse sind mitunter kollektive Professionalisierungs- und Habitusformationsprozesse (vgl. ebd., S. 4). Im Ergebnis sind vier Typen individueller Professionalisierung zu erkennen (vgl. ebd., S. 314). Dabei konnten fünf zentrale Professionalisierungsprobleme (ebd., S. 319–322) herausgearbeitet werden, wie z. B. die „Relationierung von Theorie und Praxis“ sowie die „Habitusformation verunmöglicht Reflexion“. Letztere zeigt eine paradoxe Anforderung an die Studierenden, die von ihnen verlangt, dass Routinen zum einen zu entwickeln, zum anderen aber auch in Frage zu stellen sind (vgl. ebd., S. 322).

Mit Studienverläufen in der Sozialpädagogik setzte sich auch Schweppe (2006)³⁴ auseinander. Im Ergebnis der Studie wurden drei Typen herausgearbeitet. Die biografische Abweisung des Studiums (1), die biografische Überformung des Studiums (2) und das Studium als biografischer Transformationsprozess (3) (vgl. ebd., S. 27–115). Schweppe folgert auf Basis der Ergebnisse, dass Verunsicherungen und Irritationen bei den Studierenden Bildungsprozesse ermöglichen können (vgl. ebd., S. 131).

Im Bereich der Sozialpädagogik führte auch Bauer (2007) eine explorative Studie³⁵ zur Strukturtypik von Professionalisierungsprozessen Studierender durch. Auf Basis der Untersuchung von vier Fällen wurden zwei Strukturtypen formuliert. Bei der Typik „Scheitern der Habitusformation durch Verweigerung von Emergenz“ wird in den ersten Semestern eine auf ein bis zwei sozialpädagogische Handlungsfelder gerichtete Berufskonzeption ausgeformt, dabei werden neue Inhalte abgewehrt. Der zweite Strukturtyp „Krisenbearbeitung und Transformation biografietyptischer Strukturen“ weist ein hohes Potential auf, Krisen durch neue Handlungs- und Sinnstrukturen zu lösen.

³² Hinsichtlich weiterer Studien, die sich mit berufsspezifischer Habitusbildung oder Professionalisierungsbestrebungen im Studium befassen, wird im Rahmen dieser Arbeit auf die umfängliche Zusammenstellung von Becker-Lenz und Müller (2009, S. 27–44) verwiesen. Nicht eingehender betrachtet werden können die Studien von Ebert (2008), von Wehner (2010), von Busse und Ehler (2012), von Thon (2012), von Vorheyer (2012) und Harmsen (2013) sowie die Untersuchung zum Habitus-Struktur-Konflikt (Schmitt 2010).

³³ Methodisches Vorgehen Männles (2013): Die qualitative Studie nahm 24 Studierende universitärer Bachelor- und Diplomstudiengänge in den Blick, die durch leitfadengestützte Interviews befragt und mittels dreier Auswertungsschritte angelehnt an Flick (thematisches Kodieren/Gruppenvergleiche) und Typenbildung nach Kelle und Kluge ausgewertet wurden (vgl. ebd., S. 115–133).

³⁴ Methodisches Vorgehen Schwepes (2006): 30 Studierende wurden mit narrativen Interviews befragt. Eine Auswertung erfolgte in Anlehnung an Schütze.

³⁵ Methodisches Vorgehen Bauers (2007): Die qualitativ-empirische Studie betrachtet die pädagogische Professionalisierung im Studium der Sozialpädagogik. Sechs narrative Interviews wurden mit einem standardisierten Leitfaden geführt und mittels der Objektiven Hermeneutik ausgewertet.

Dem Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit und dessen Aneignungsprozessen wandte sich Eberts (2012) Forschungsprojekt³⁶ zu. Die Ergebnisse der Studie dokumentieren, dass wichtige Entwicklungsschritte in Richtung eines Erwerbs eines professionellen Habitus während des Studiums erfolgen (vgl. ebd., S. 251).

Es konnte herausgearbeitet werden, dass der Erwerb eines professionellen Habitus mit unterschiedlichen Faktoren verknüpft ist. Intendierte Lernprozesse üben zwar einen Einfluss aus, andere Elemente, wie mimetisches Lernen, die Orientierung an Vorbildern sowie eine den physischen Bedürfnissen gerecht werdende Umgebung sind [...] für die Studierenden nicht weniger bedeutsam. (ebd., S. 297)

Mit Habitusbildungsprozessen im Studiengang der Sozialen Arbeit setzten sich auch Becker-Lenz und Müller (2009) auseinander. Da Studie³⁷ bereits häufig rezipiert wurde, werden die Ergebnisse nun stark verkürzt dargestellt, zumal auch bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit wesentliche Aspekte der Studie eingeflossen sind. Das Forschungsprojekt Becker-Lenz' und Müllers kommt zu dem Ergebnis, dass die Studierenden neben berufsunspezifischen Kompetenzen des Rollenhandelns und sozialen Schlüsselkompetenzen mit typischen Handlungsproblemen (vgl. FN 15) konfrontiert werden, die der Ebene des professionellen Habitus zuzuordnen sind (vgl. ebd., S. 323). Hinsichtlich der Rekonstruktion von Bildungsprozessen auf der Ebene des Habitus kam die Autorin und der Autor zu dem Ergebnis, dass es im Verlauf des Studiums bei der Bearbeitung typischer Handlungsprobleme auf Seiten der untersuchten Studierenden zu kaum einer Veränderung des Habitus kam (vgl. ebd., S. 331).

Die Erkenntnisse einer geringen Transformation des Habitus innerhalb des Studiums nahmen Schallberger und Schwendener (2008) als Grundlage, um Studienwahlmotiven bei angehenden Studierenden Sozialer Arbeit empirisch³⁸ zu betrachten, um so möglicherweise einer Immunität und Widerständigkeit bei der Entwicklung von Fachlichkeit und Herausbildung eines professionellen Habitus innerhalb des Studiums begegnen zu können. Es konnten sechs Motivtypen³⁹ herausgearbeitet werden. Auf der Basis der Ergebnisse ihrer Studie formulieren die Autoren für die Ausbildung an Hochschulen und dessen Pädagogik Anregungen (vgl. ebd., S. 627 f.), um auf womöglich primärhabituell begründete Widerstände einwirken zu können (vgl. ebd., S. 611).

³⁶ Methodisches Vorgehen Eberts (2012): Mittels qualitativer Expertenbefragungen in Form sechs narrativer Interviews in Anlehnung an Schütze wurden sechs Absolventinnen und Absolventen im Berufspraktikum, die in der Praxis und der Hochschule noch eingebunden sind, interviewt. Als Auswertungsmethode wurde die Grounded Theory gewählt.

³⁷ Methodisches Vorgehen Becker-Lenz' und Müllers (2009): Durch eine Längsschnittuntersuchung wurden Prozesse der Habitusbildung bei Studierenden Sozialer Arbeit rekonstruiert. Das Datenmaterial bestand aus Aufnahmedossiers, Einzelinterviews, Aufnahmen aus Fallwerkstätten und weiteren Materialien, die im Rahmen des Studiums von den Studierenden angefertigt wurden. Hinzu kam die querschnittliche Untersuchung in Form einer Auswertung von Fallanalysen (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 75–79). Eine Auswertung erfolgte mit der Objektiven Hermeneutik.

³⁸ Methodisches Vorgehen Schallbergers und Schwendeners (2008): Es wurden 108 Aufsätze herangezogen, die im Rahmen einer Eignungsabklärung von Studienplatzbewerbenden an einer Schweizer Hochschule verfasst wurden. Eine Auswertung der Daten erfolgte mittels des sequenzanalytischen Verfahrens der Objektiven Hermeneutik.

³⁹ Verstetigung diffus-lebensweltlicher Handlungsorientierungen qua Verberuflichung (1), Entscheidung für das subjektiv als naheliegend Erscheinende in einer Phase der biographischen Neuorientierung (2), nachholende Diplomierung (3), Befriedigung eines intellektuellen Interesses und Erlangung eines Expertenstatus (4), Erlangung professioneller Handlungssicherheit und Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz (5) sowie moralisch-ethisch untermauerter Wille zur Unterstützung Benachteiligter, Hilfsbedürftiger und sozial Schwächerer (6) (vgl. Schallberger/Swendener 2008).

Mit den Motivlagen Studierender Sozialer Arbeit befasste sich auch das Forschungsprojekt⁴⁰ Müller-Hermanns (2012). Es wird festgestellt, dass bei allen untersuchten Fällen ein Zusammenhang zwischen dem individuellen Habitus und die der Entscheidung zugrundeliegenden Motivstruktur besteht (vgl. ebd., S. 248).

Wie auch Schweppe (2006), kommt Müller-Hermann zu dem Ergebnis, dass „der Biographie eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf die Entscheidung für die Soziale Arbeit zusprechen [ist; H. F.]“ (ebd., S. 248). Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen vermittelten Grundwerten und Haltungen durch die Sozialisation und individuellen Berufswahlentscheidung ein unmittelbarer Zusammenhang besteht (vgl. ebd., S. 250).

Hinsichtlich des Forschungsstands zu handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf spezifische Lernarrangements kann im Bereich der Sozialen Arbeit der Blick lediglich auf die Studie „Fallarbeit-Studium-Biographie“ (Graßhoff/Schweppe 2012) gelenkt werden. Forschungsmethodisch, d. h. bezogen auf die Erhebungs- und Auswertungsmethode, wurde ähnlich vorgegangen wie in der vorliegenden Studie. Auch die forschungsleitende Fragestellung weist Parallelen auf. Daher sollen die Erkenntnisse der Studie nun ausführlicher dargestellt werden. Die an der Johannes-Gutenberg-Universität im Wintersemester 2009/2010 durchgeführten vier Gruppendiskussionen mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Anschluss an die Fallarbeitsseminare sollten die Erfahrungen der Studierenden mit der Fallarbeit dokumentieren. In Folge der Auswertung anhand der Dokumentarischen Methode zeigen sich sechs spezifische Spannungsfelder: Als spannungsreich werde die Organisation und die Durchführung der Fallarbeit auf einer eher allgemeinen Ebene im Kontext der Universität erlebt. Ebenso stelle das Vorgehen bei der Bearbeitung der Fälle (Offenheit vs. Leitfaden) ein Spannungsfeld bei den Studierenden dar. Ein selbständiges Strukturieren des Arbeitsprozesses fordere die Studierende heraus. Auf Grund von Unübersichtlichkeiten bei den gestellten Aufgaben ergeben sich Ungewissheiten bei den Studierenden. Gewünscht werde eine gewisse Anleitung oder beispielsweise ein Leitfaden zur Bearbeitung der Fälle. Eine derartige Bereitstellung könne jedoch auch zu einem technologischen Abarbeiten führen. Im Bereich der „Seminarleitung und Seminarorganisation“ (Kontext der Fallanalysen) würden Studierende von den Lehrenden Bewertungen und Korrekturen erwarten. Dabei orientierten sich die Studierenden an einem guten oder schlechten bzw. einer richtigen oder falschen Arbeitsweise, deren Beurteilung wiederum der Seminarleitung zugeschrieben werde. Hinsichtlich des Austauschs und der Reflexion bei der Fallarbeit wird zu dem Ergebnis gekommen, dass eine diskursive Arbeit von den Studierenden sehr geschätzt werde. Es zeige sich aber neben einer Verflüssigung auch ein Verstetigen von Vorurteilen bei den professionellen Deutungsprozessen. Bestätigungen von beispielsweise Vorurteilen ermöglichen Ähnlichkeiten im Vergleich der Studierenden untereinander. Es komme zwar zum Hinterfra-

⁴⁰ Methodisches Vorgehen Müller-Hermanns (2012): Unterschiedlichste Daten, die in der Studie Verwendung fanden, wurden mit der Objektiven Hermeneutik ausgewertet.

gen eigener Sichtweisen, jedoch stelle dies im Wesentlichen ein Lernziel der Lehrenden dar. Die Studierenden erhoffen sich hingegen in ihrer praktischen Studienphase eher Formen der Anerkennung in der Praxis und ein Gewinnen an Sicherheit im eigenen professionellen Tun. Bei der Suche nach Sicherheit im professionellen Handeln werde die Studierendengruppe zum „kollegialen Korrektiv der Praxis“ (ebd., S. 243). Bei den Studierenden zeige sich, dass Reflexion für die Praxis als nicht nützlich angesehen wird, eine Handlungsorientierung bilde das Zentrum. Theorie und Praxis verblieben unvermittelt nebeneinander stehen. Darüber hinaus seien bei den Studierenden auch „Entfremdungsprozesse und Enttäuschungen“ (ebd., S. 245) hinsichtlich der „Universität als Ort der bloßen Theorie“ (ebd., S. 245) zu erkennen. Graßhoff und Schweppe merken kritisch an, dass Fallarbeit zwar eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen, Erfahrungen, Orientierungen sowie Deutungs- und Relevanzsystemen bei den Studierenden ermögliche, jedoch kann diese Form der Arbeit im öffentlichen Raum der Universität auch als problematisch angesehen werden. Es bestehe „die Gefahr, die Funktion der Wissensvermittlung von Universitäten zu überschreiten und vor allem unzulässige Zu- und Übergriffe auf das ‚Private‘ der Studierenden zu eröffnen“ (ebd., S. 247). Wenn Handlungsanforderungen mit den Dispositionen der Studierenden nicht vereinbar sind, könne Fallarbeit bei den Studierenden Krisen auslösen.

Anhand Müller Fritschis (2013) Studie⁴¹ können Forschungsergebnisse zur Arbeit mit Portfolios im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit betrachtet werden. Obwohl in der Studie keine handlungsleitenden Orientierungen untersucht wurden, stellen sich die Ergebnisse hinsichtlich des Forschungsinteresses als bedeutsam dar, da sich Lernarrangements zuwendet wurde. An der FHNW wurde hauptsächlich der Frage nachgegangen, inwiefern Portfolioarbeit die Fähigkeit zur Reflexion und zum selbstregulierten Lernen fördert. Bei der Auswertung der Portfoliotexte wird zu dem Ergebnis gekommen, dass viele Studierende einen großen Fortschritt beim Reflektieren durch die Arbeit mit den Portfolios machen. Auch erfasst wurde die Beurteilung der Portfolioarbeit durch Studierende, ob der Sinn und Zweck der Portfolioarbeit erkannt und akzeptiert wurde. Es zeige sich jedoch eine relative Motivationslosigkeit gegenüber der Portfolioarbeit. Müller Fritschi stellt fest, dass

diejenigen das Konzept weniger stark ablehnen, die den Sinn des Portfolios einsehen, die motivierter zur Portfolioarbeit sind und die dessen Ziele besser verstehen. [...] Wenn erschwerende Motivationsvoraussetzungen vorliegen, braucht es umso mehr Support [...]. (ebd., S. 161)

Bis ein Mehrwert der Arbeit erkannt werde, müsse eine längere Anlaufzeit überwunden werden und zentrale Gelingensbedingungen beachtet werden (vgl. ebd., S. 179). So zieht Müller Fritschi das Fazit, dass den motivationalen Widerständen der Studierenden durch eine angemessene Modulgestaltung, einer vertrauensvollen Begleitung und den nötigen Rahmen-

⁴¹ Methodisches Vorgehen Müller Fritschis (2013): Längsschnittpaneldesign mit drei verschiedenen forschungsmethodischen Zugängen (Fragebogen, Vignetten, Portfolioanalysen). Betrachtet wurde beispielsweise ein sechssemestriges Portfoliomodul. „Durch die Reflexionsarbeit im Portfoliomodul sollen die Studierenden zwischen Lern- bzw. Praxissituationen, zwischen subjektiven Wissensbeständen aus der Erfahrung und theoretischem Wissen, und zwischen den Erkenntnissen aus verschiedenen Modulen im Studium aktiv Brücken schlagen lernen“ (ebd., S. 169).

bedingungen bzw. Ressourcen begegnet werden könne (vgl. ebd., S. 182). Studierende müssten zuerst die technische Seite der Portfolioarbeit erfasst haben (deklaratives Wissen), sodass sie sich im Nachgang auf die prozedurale Arbeit, auf das Reflektieren einlassen können. Als Basis für die Arbeit mit Portfolios werde Mut und Offenheit und auch die Notwendigkeit einer vertrauensvollen Arbeitsumgebung angesehen. Auch den Rahmenbedingungen wie zeitlichen und personellen Ressourcen werde eine entscheidende Rolle beigemessen (vgl. ebd., S. 183 ff.).

Bevor nun abschließend bei der Erörterung des Forschungsstandes auf erfolgte Evaluationen zum Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ eingegangen wird, sollen nachfolgend anhand des umfänglich erarbeiteten Forschungsstands⁴² Müller Fritschis weitere Erkenntnisse zur Portfolioarbeit eingebracht werden. Bilanzierend zu ihrem Forschungsstand hält die Autorin beispielsweise fest, dass die komplexe Portfolioarbeit eine Abkehr von Lerngewohnheiten bedeutet, Unsicherheiten auslöst und es daher einer Klarheit, Struktur und Transparenz bedarf (vgl. ebd., S. 91). Die Arbeit solle so straff und strukturiert wie nötig und so offen wie möglich angelegt sein. „Begleitpersonen können die normale Unsicherheit, die vor allem zu Beginn des Prozesses besteht, und die Enttäuschungsgefahr vermindern helfen“ (ebd., S. 92). Neben der Begleitung der Studierenden wird den Rahmenbedingungen eine bedeutende Rolle in den Studien zugewiesen. So solle für angemessene Zeitfenster und genügend Zeitressourcen z. B. für das Selbststudium eingeplant werden (vgl. ebd., S. 93).

Nachdem ein Überblick zu relevanten Forschungsergebnissen gegeben werden konnte, soll jetzt verkürzt auf die Ergebnisse der bereits veröffentlichten Evaluationen⁴³ zur Arbeit mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ an der FHNW eingegangen werden. Die Evaluationen haben zum Ergebnis, dass das kleinschrittige Verfahren Studierenden der Sozialen Arbeit eine systematisch festgelegte Reflexion anhand konkreter und selbst erlebter Situationen Sozialer Arbeit ermöglicht. Hierbei entstehe eine Wissensintegration durch den Reflexionsprozess in Form einer Relationierung von Theorie und Praxis (vgl. Tov et al. 2013, S. 150 ff.). Als weitere Ergebnisse der Evaluationen wäre beispielsweise zu benennen, dass die Studierenden gelernte Theorien mit der eigenen Praxis verknüpfen. Durch Analogieschlüsse werde diese Art der Verknüpfung auch auf andere Situationen adaptiert. Als wichtige Größe bei der Arbeit mit den Schlüsselsituationen wird auch der Austausch mit anderen

⁴² Zu diesem Schritt wurde sich auf Grund der zeitlich begrenzten Rahmung der Erarbeitung der vorliegenden Arbeit entschieden. Die umfassenden Ergebnisse der zusammengetragenen Studien zur Arbeit mit Portfolios in den Sekundarstufen I, II und III wurden von Müller Fritschi nach Themen geclustert: „Wirkung der Portfolios auf Leistung und Lernkompetenz“, „Unterstützung durch Reflexionshilfen und Begleitung“, „Akzeptanz der Portfolioarbeit“, „das Portfolio zur Entwicklung von professionellen Kompetenzen im Praxisfeld“, „Fragen der pädagogischen Diagnostik“, „Implementierung und Umsetzung“ (ebd., S. 74–93). Die erfassten Studien sind nach Müller Fritschi (2013) nur bedingt miteinander vergleichbar, da es vielfältige Portfoliokonzepte sowie Verwendungskontexte gibt (vgl. ebd., S. 74).

⁴³ Die durchgeführten Evaluationen zum Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ an der FHNW erfolgten parallel zur Entwicklung des Modells, d. h. vor allem zur „Qualitätssicherung der methodisch-didaktischen Umsetzung der Veranstaltungen“ (Tov et al. 2013, S. 156). Hierbei wurde die Sicht der Teilnehmenden und Studierenden, die Erfahrungen der Dozierenden und die Lernergebnisse der Blended Learning Veranstaltungen mit Studierenden in die Erhebungen mit einbezogen (vgl. ebd., S. 142).

Studierenden benannt, da diese neue Impulse geben können (vgl. ebd., S. 145 ff.). Neben dem hohen zeitlichen Aufwand stellt eine Herausforderung innerhalb der Arbeit mit den Schlüsselsituationen für die Studierenden dar, passende Ressourcen zu finden (vgl. ebd., S. 149). Die Entwicklerinnen und der Entwickler des Modells folgern, dass eine bessere Unterstützung der Studierenden zu qualitativ hochwertigeren Ergebnissen bei der Arbeit mit dem Modell führe. Generell werde den beeinflussenden Faktoren, z. B. den lehrenden Personen, den Studierenden oder auch den Vorgaben von Seiten der Hochschule, eine bedeutende Rolle zugeschrieben (vgl. ebd., S. 156 f.).

Die soeben benannten Ergebnisse der evaluativen Untersuchungen verbleiben auf einer rein kommunikativen Wissensebene, da den schriftlichen Dokumenten der Erhebungen oder den Betrachtungen der Lernergebnisse jeweils eine inhaltsanalytische Auswertung folgte (vgl. ebd., S. 141–159). Kritisch wird eher gegenübergestellt, dass durch die Arbeit mit dem Modell die Möglichkeit der Förderung einer professionellen Habitusbildung auf Seiten der Studierenden veranlasst werden könnte, so wie es die Entwicklerinnen und der Entwickler beschreiben (vgl. ebd., S. 150). Die prozesshafte Transformation der Habitus in Richtung eines professionellen Habitus forschungsmethodisch durch die inhaltsanalytischen Auswertungen der Daten zu erfassen, kann nicht gelingen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die exemplarisch benannten Studien aufzeigen, dass sich Forschungsprojekte bereits mit Studierenden (auch denen der Sozialen Arbeit) auseinandergesetzt haben. Jedoch wird in den Untersuchungen zum einen ein Fokus auf die Relevanz der Biografie bei den Studierenden gelegt, zum anderen wurde bereits mehrfach empirisch der Frage nach einer Professionalisierung oder Herausbildung eines professionellen Habitus im Verlauf des Studiums nachgegangen. Vor allem methodologisch anschlussfähig erscheint dem vorliegenden Forschungsvorhaben neben der Untersuchung Müller Fritschis (2013) die Studie von Graßhoff und Schweppe (2012), da diese insbesondere nach Erfahrungen der Studierenden Sozialer Arbeit fragt und die Fallarbeit als ein konkretes Lernarrangement in den Blick nimmt. Wie bereits eingangs dieses Kapitels und der gesamten Arbeit expliziert, interessieren die Erfahrungen der Studierenden, die mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ an der FH Köln gearbeitet haben bzw. damit arbeiten. An der FH Köln sind seit den ersten hochschuldidaktischen Implementierungen des Modells im Sommersemester 2014 in den praxisbegleitenden Seminaren noch keine Evaluationen oder anderweitige Studien erfolgt. In dieser Arbeit soll der Versuch unternommen werden, handlungsleitende Orientierungen der Studierenden Sozialer Arbeit im Bachelorstudium bei der Arbeit mit dem Modell zu rekonstruieren. Im nun folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen (Kap. 5) hierzu beschrieben, um im Anschluss die Ergebnisse der Studie (Kap. 6) vorzustellen.

5 Methodisches Vorgehen

Nachdem auf die theoretische Rahmung in den vorangegangenen Kapiteln sowie auf den Forschungsstand im vierten Kapitel eingegangen wurde, soll nun das methodische Vorgehen der Studie näher beschrieben werden. Da sich an die Dokumentarische Evaluationsforschung⁴⁴ angelehnt wird, folgt eine verkürzte Darstellung dieser Methodologie. Grundlagentheoretisch und methodologisch ist die Dokumentarische Evaluationsforschung in der Dokumentarischen Methode (Kap. 5.3) fundiert (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010b, S. 9 f.). Als praxeologische Methodologie zielt sie auf eine interpretative Rekonstruktion auf die in der Handlungspraxis eingelagerten Wissensformen (vgl. Schäffer 2012a, S. 197). Als differente Formen des handlungsleitenden Wissens wird bei der Dokumentarischen Evaluationsforschung zwischen Bewertungen und Werthaltungen unterschieden. Bewertungen sind zum einen jene Wissensbestände die reflexiv, theoretisch, kommunikativ, explizierbar, d. h. abfragbar und somit eher leicht zugänglich sind. Auf der Ebene der impliziten, stillschweigenden bzw. atheoretischen Wissensbestände sind zum anderen die Werthaltungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure verortet (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, S. 162), wobei die impliziten Werthaltungen von den Akteurinnen und Akteuren selbst nicht begrifflich expliziert werden können (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010a, S. 268). Sie sind in gemeinsam geteiltes Erfahrungswissen eingelagert und bilden sich durch positive und negative Horizonte im Erfahrungsraum einer Gruppe ab (vgl. Bohnsack 2006, S. 142 f.).

In der vorliegenden qualitativen Studie wird sich also für die soeben benannten impliziten und expliziten Wissensbestände im Erfahrungsraum der Studierendengruppen interessiert. Auf das Forschungsfeld, das Sample und den Zugang zum Feld (Kap. 5.1) wird nun näher eingegangen. Den benannten Wissensbeständen können sich Forscherinnen und Forscher über selbstläufige Erzählungen und detaillierte Beschreibungen innerhalb von Gruppendiskussionen annähern. Die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion wird daher für das Forschungsinteresse als geeignet angesehen. Sie soll nachgehend (Kap. 5.2) näher beschrieben werden. Durch die Dokumentarische Methode der Auswertung (Kap. 5.3) kann eine Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen ermöglicht werden (vgl. Bohnsack et al. 2008, S. 7; Nentwig-Gesemann 2010, S. 259). Bezogen auf den Prozess der Untersuchung wird dieses Kapitel mit forschungsethischen und reflexiven Betrachtungen (Kap. 5.4) abschließen.

5.1 Forschungsfeld, Sample und Zugang zum Feld

Wie bereits dargelegt, interessieren die Erfahrungen der Studierenden und hierbei deren explizite und implizite Wissensbestände bei der Arbeit mit dem Modell der „Schlüsselsituati-

⁴⁴ Es wird auf weiterführende Literatur mit Bohnsack (2006, S. 135–155; 2010b) und Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2010b) sowie Nentwig-Gesemann (2010) verwiesen. Die Dokumentarische Evaluationsforschung ist bereits mehrfach zur Anwendung gekommen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010b, S. 9 f.): Siehe beispielsweise oder Vogd (2006) oder Streblov (2010).

onen Sozialer Arbeit“ an der FH Köln. Hierfür kommen als Forschungsfeld an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften alle Seminargruppen des Sommersemesters 2014, des Wintersemesters 2014/15 sowie des Sommersemesters 2015 in Betracht, die begleitend im Praxissemester mit dem Modell im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit gearbeitet haben oder im Untersuchungszeitraum damit arbeiten.⁴⁵ Unter dieser Voraussetzung ergibt sich das Sample nach festgelegten Kriterien (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 182 ff.). Es setzt sich zusammen aus Teilnehmenden der benannten Seminare.⁴⁶ Es wurde versucht, Personen für das Forschungsprojekt zu gewinnen, deren Arbeit mit den Schlüsselsituationen bereits beendet ist oder das Ende kurz bevorsteht, sodass bereits Erfahrungen mit dem Modell gemacht werden konnten. Es wurde hierbei der Annahme gefolgt, dass möglicherweise „strukturidentische Erfahrungen“ (Schäffer 2012b, S. 351) bei den Studierenden vorliegen könnten. Die Zusammensetzung der Studierendengruppen ergab sich zufällig aus terminlichen⁴⁷ Übereinstimmungen. Die anvisierte Anzahl an Diskussionsteilnehmenden belief sich auf mindestens zwei bis fünf Personen.

Der Feldzugang⁴⁸ zu den Studierenden erfolgte durch einen schriftlichen oder persönlichen Erstkontakt, der nachfolgend skizziert werden soll. Durch die Vorstellung des Vorhabens durch die Forscherin bei den Lehrenden wurde ein Kontakt zu den Studierenden in den praxisbegleitenden Seminaren über das zentrale Learning Management System (ILIAS) der FH Köln ermöglicht. In einer E-Mail erhielten alle Studierenden, die mit dem Modell derzeit arbeiten oder gearbeitet hatten, eine Forschungsskizze zum Vorhaben.⁴⁹ Nachdem es wenige Rückmeldungen von Seiten der Studierenden gab, wurde eine zweite Anfrage mit einer leicht modifizierten Ansprache versendet. Die erste Gruppendiskussion erfolgte im März 2015.⁵⁰ Im Juni und Juli 2015 erfolgten weitere Anfragen bei den für die Studie in Frage kommenden Studierenden. In Absprache mit zwei Lehrenden wurden drei Seminare persönlich besucht. Dahinter stand die Absicht, das Forschungsvorhaben einerseits vorzustellen, andererseits den Studierenden bei offenen Fragen zur Verfügung zu stehen, um hierdurch Teilnehmende für weitere Gruppendiskussionen gewinnen zu können. Im Juli 2015 konnten zwei weitere Diskussionen durchgeführt werden. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes beläuft sich die Anzahl der Erhebungen daher auf drei Gruppendiskussionen, die zwischen ca. 25 und 72 Minuten andauerten.

⁴⁵ Die modellorientierte Arbeit erstreckte sich in den Seminaren über einen unterschiedlich langen Zeitraum, d. h. zwischen einem bis zwei Semestern. Hierauf wird in den Falldarstellungen (Kap. 6) noch eingegangen werden.

⁴⁶ Zum Zeitpunkt der Erhebung befinden sich Studierende in der praktischen Studienphase oder haben diese bereits abgeschlossen. Mögliche Teilnehmende können in Teilzeit oder in Vollzeit studieren und sich ebenso im Anerkennungsjahr befinden.

⁴⁷ Auf die konkrete Terminfindung wird in den Falldarstellungen eingegangen (vgl. Kap. 6).

⁴⁸ Die Erhebung im März 2015 erfolgte durch die Forscherin im Rahmen eines Seminars zu qualitativen Forschungsmethoden. Die erhobenen Daten werden in dieser Studie eingehender ausgewertet werden.

⁴⁹ Im Fall eines Seminars wurde die Forschungsskizze direkt durch eine lehrende Person an die Studierenden weitergegeben.

⁵⁰ Eine zweite anvisierte Erhebung im März 2015 konnte im Zuge zweier Absagen nicht realisiert werden.

5.2 Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode

Nachdem bereits zu Beginn des fünften Kapitels dargelegt werden konnte, weshalb sich für das Forschungsinteresse die Gruppendiskussion als eine geeignete Erhebungsmethode darstellt, soll nun das methodische Vorgehen näher bestimmt werden.

Als ein in der Sozial- und Evaluationsforschung anerkanntes Standardverfahren⁵¹ unterstützt die Gruppendiskussion das Vorhaben, handlungsleitende Orientierungen der Akteurinnen und Akteure mit der Dokumentarischen Methode rekonstruieren zu können (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 259; Schäffer 2012b, S. 358 f.). Sichtbar werden handlungsleitende Orientierungen durch eine Art gegenseitiges blindes Verstehen der Akteurinnen und Akteure. Von Interesse sind die Erfahrungshintergründe der Akteurinnen und Akteure, d. h. deren konjunktiver Erfahrungsraum (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, S. 161 f.). Beispielsweise sind

bildungsmilieutypische Erfahrungsräume [...] im gemeinsamen Erleben von Wissensvermittlung in den unterschiedlichen öffentlichen Institutionen und den entsprechenden biographischen Ablaufmustern fundiert. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 288 f.)

In der Gruppendiskussion dokumentieren sich kollektive Orientierungsmuster, die sich bereits zuvor in konjunktiven Erfahrungsräumen gebildet haben (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 260). Das heißt, die Meinungen und Einstellungen, die sich innerhalb der Gruppendiskussion zeigen und geäußert werden, entwickeln sich nicht erst innerhalb der Diskussion, sondern deuten auf ein bestimmtes Milieu hin (vgl. Schäffer 2012b, S. 348).

Kollektive Orientierungen sind also nicht nur mehr als die Summe von Einzelmeinungen, sondern Dokumente eines nicht nur individuellen, sondern kollektiven *Habitus*. Mit dem Begriff des *Habitus* werden [...] implizit handlungsleitende, habitualisierte Orientierungen bezeichnet, die [...] nicht nur ‚Spuren‘ von (vergangenen) Erlebnissen und Erfahrungen sind, sondern auch ‚Motor‘ für eine je (milieu)spezifische Form der Gestaltung und Hervorbringung von sozialer Realität. (Nentwig-Gesemann 2010, S. 260; Herv. i. O.)

Die kollektiven Orientierungsmuster sind in eine gemeinsame Handlungspraxis eingelassen und strukturieren diese (vgl. Bohnsack 2010b, S. 25). Kollektivität kommt in einer Steigerung des Diskurses zum Ausdruck und führt somit zu einer dramaturgischen Verdichtung. Ein gemeinsamer Erlebnishintergrund verstärkt dieses Phänomen (vgl. Bohnsack 2014, S. 43).

Bei der Durchführung von Diskussionen sollen den „reflexiven Prinzipien“ (ebd., S. 226 ff.) Rechnung getragen werden, wie z. B. dem Adressieren der gesamten Gruppe, dem Unterbreiten von Themenvorschlägen an die Gruppe, dem Prinzip der demonstrativen Vagheit, dem Vorgang von immanenten vor exmanenten Fragen und dem Nichteingreifen in Redebeiträge.⁵² Als bedeutsam stellen sich bei der Auswertung durch die Dokumentarische Methode (vgl. Kap. 5.3) genau jene Passagen dar, bei denen im Verlauf des Gruppendiskussionsverfahrens eine Selbstläufigkeit, detaillierte Erzählungen sowie dichte Beschreibungen generiert werden konnten (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 261).

⁵¹ Zur Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens siehe Schäffer (2012b, S. 348).

⁵² Bei einer Gruppendiskussion kann von zwei ineinander verschränkten Diskursen gesprochen werden. Nämlich zum einen von dem Gespräch zwischen den Diskussionsteilnehmenden, zum anderen von dem Gespräch zwischen dem Forschenden und den Diskussionsteilnehmenden, also der Gruppe (vgl. Bohnsack 2014, S. 225).

5.3 Dokumentarische Methode der Auswertung

Im vorangestellten Kapitel konnte erläutert werden, dass Gruppendiskussionen ermöglichen, dass durch die Dokumentarische Methode, gemeinsame d. h. gruppenhafte und kollektive Orientierungen der Akteurinnen und Akteuren herausgearbeitet werden (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010a, S. 273). Mittels der Interpretationen von Erzählungen und Beschreibungen besteht die Möglichkeit, positive und negative Horizonte zu ermitteln, welche den Erfahrungsraum einer Gruppe dokumentieren und Rückschlüsse auf den *Orientierungsrahmen* zulassen (vgl. Bohnsack 2010b, S. 31).

Nachfolgend wird die empirische Verfahrensweise der Dokumentarischen Methode als eine rekonstruktive Methode der qualitativen Forschung verkürzt skizziert. Das Interpretationsverfahren der Dokumentarischen Methode ist mehrstufig⁵³ angelegt. Während des Erstellens eines thematischen Verlaufs werden die Themen der Diskussion in chronologischer Reihenfolge erfasst und Besonderheiten im Diskussionsverlauf wie Interventionen der interviewenden Person notiert. Im Anschluss werden einzelne Passagen des gesamten Interviews nach inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten ausgewählt. Dies können Textstellen sein, wie „*Fokussierungsmetaphern*“, die Eingangspassage und speziell die Passagen, die sich hinsichtlich der forschungsleitenden Fragestellung als relevant darstellen. In Folge der Transkription wird mit der detaillierten formulierenden Interpretation der ausgewählten Passagen fortgefahren. Hierbei wird sich dem Sinngehalt des Gesagten zugewendet, also dem, was wörtlich von den Beforschten wiedergegeben wird. „Hierbei geht es darum, zunächst konsequent innerhalb des Relevanzsystems, des Rahmens der Gruppe zu bleiben“ (Bohnsack 2014, S. 35). Das Gesagte der Studierenden wird paraphrasiert und als ein kollektives Ergebnis der Gruppe festgehalten. An die formulierende Interpretation schließt die reflektierende Interpretation an, die sich dem handlungspraktischen Wissen zuwendet. Dieses Wissen ist als atheoretisch, konjunktiv oder implizit zu verstehen und kann von den Beforschten selbst nicht expliziert werden. „In diesem Schritt werden Handlungsorientierungen [...] rekonstruiert“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 295). Es geht um das Wie, das sich in der geschilderten Handlungspraxis zeigt und Hinweise auf Orientierungen der Gruppe gibt.

Mit Orientierungen sind Sinnmuster gemeint, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen hervorbringen. Es handelt sich somit um Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen [...] reproduzieren. [...] Diejenigen, denen Orientierungen auf der Grundlage eines gemeinsamen Erfahrungsraumes gemeinsam sind [...], beziehen sich unmittelbar und selbstverständlich darauf, sie verstehen einander, ohne einander explizit zu interpretieren. (ebd., S. 295)

Der Geltungscharakter wird in diesem Interpretationsschritt ausgeklammert (vgl. Bohnsack 2014, S. 65 ff.). Dies bedeutet, dass die forschende Person während der reflektierenden Interpretation Abstand zum Wahrheitsgehalt oder der normativen Richtigkeit der Aussagen

⁵³ Innerhalb des Kapitels 5.3 wird sich auf Bohnsack (2010a, S. 252 ff., 2013; 2014, S. 136–155), Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 292–314) sowie Schäffer (2012a, S. 204–209; 2012b, S. 358 f.) bezogen. Weitere Beiträge zur Dokumentarischen Methode siehe Bohnsack (2010a; 2011a), Nentwig-Gesemann (2006, S. 166 f.) Grundlagen, Entwicklungen und Anwendungen können Loos et al. (2013) entnommen werden.

nimmt und darauf achtet, was sich in den Aussagen dokumentiert. Von Interesse ist einerseits die Performanz, z. B. in Form der Darstellung, andererseits die Performativität, zu beobachten im Dargestellten, der prozesshaften Entfaltung von Handlungspraxis. Zentraler Kern der reflektierenden Analyse ist die Rekonstruktion der formalen Struktur des Diskurses durch die *Diskursorganisation*. Es wird herausgearbeitet, wie die Teilnehmenden aufeinander Bezug nehmen. „Die einzelnen Bausteine der Diskursorganisation heißen Diskursbewegungen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299). Zudem erfolgt eine Sequenzanalyse. „Das heißt, es wird nach Produktionsregeln für Abfolgen von Interaktionszügen bzw. Textfolgen gesucht“ (ebd., S. 297).⁵⁴ Das Ziel der reflektierenden Interpretation ist den Orientierungsrahmen der Gruppen zu erfassen, welcher sich durch begrenzende Horizonte zeigen kann. Der Fokus der Interpretationen liegt auf der Suche nach negativen und positiven Horizonten jenes Rahmens sowie auf dem *Enaktierungspotential*, den Realisierungsmöglichkeiten einer Orientierung. Es können somit homologe Sinnstrukturen identifiziert werden.

Nach der Identifikation von homologen Sinnstrukturen bzw. der Orientierungsrahmen innerhalb einer Passage gilt es zum einen, im selben Diskurs weitere Orientierungsrahmen zu finden, zum anderen, den ursprünglichen zu bestätigen [...] und zum Dritten, ihn auch in anderen Fällen zu identifizieren, um zu erkennen, ob man nicht nur eine fallspezifische Besonderheit herausgearbeitet hat. (ebd., S. 302)

Beim fallinternen und fallexternen Vergleich – der komparativen Analyse – kann ein Tertium Comparationis ein ähnliches Thema sein. Herausgearbeitet werden Ähnlichkeiten oder Unterschiede innerhalb und zwischen den Gruppen. Beispielsweise können unterschiedliche Themen innerhalb eines Falls auf eine gleiche Art und Weise behandelt werden. Beim fallexternen Vergleich stellt sich die Frage, ob gleiche Themen in anderen Fällen auf unterschiedliche Art und Weise behandelt werden. Im Anschluss an die soeben beschriebene reflektierende Interpretation und der Identifizierung von Orientierungen erfolgen Falldarstellungen. Als abschließender Interpretationsschritt folgt die Typenbildung⁵⁵.

5.4 Ethische und reflexive Betrachtungen zum Forschungsprozess

Bevor auf die Forschungsergebnisse dieser Arbeit in Form von Falldarstellungen (Kap. 6) eingegangen wird, sollen hinsichtlich des Untersuchungsprozesses forschungsethische und reflexive Betrachtungen angestellt werden. So sind

forschungsethische Fragen [...] immanenter Bestandteil der empirischen Forschungspraxis und stellen sich in allen Phasen des Forschungsprozesses - von der Themenwahl und Zielsetzung über das Studiendesign, den Zugang zum Feld, Verfahren der Datenerhebung und Auswertung bis hin zu Fragen der Publikation und Verwertung von Forschungsergebnissen. (von Unger 2014, S. 16)

Eine forschungsethische Perspektive fragt danach, „inwiefern das Prinzip der Schadensvermeidung und der Schutz der Rechte der untersuchten Personen in einem konkreten empiri-

⁵⁴ Auf das konkrete Vorgehen der Sequenzanalyse und der Rekonstruktion der Diskursorganisation wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Hierzu siehe Schäffer (2012b, S. 359), Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 296–302) oder Bohnsack (2014, S. 126 f.).

⁵⁵ In der vorliegenden Studie wird auf eine Typenbildung verzichtet. Die Gruppendiskussionen werden in Fallbeschreibungen charakterisiert (vgl. Kap. 6). Zur Typenbildung siehe Bohnsack (2014; S. 143–155) oder Bohnsack und Nentwig-Gesemann (2011).

schen Forschungsprojekt gewährleistet sind“ (von Unger et al. 2014, S. 2). Von Bedeutung sind z. B. Themenfelder wie der Datenschutz oder die Interaktionen von Forschenden mit den Evaluations- bzw. Forschungsteilnehmenden, die projektbezogen analysiert und reflektiert werden müssen (vgl. ebd., S. 2 f.).

Nach dem Bundesdatenschutzgesetz sind die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten verboten. Sie können nur dann erhoben werden, wenn es eine Rechtsgrundlage gibt oder wenn die betroffenen Personen ihre ausdrückliche (und meist schriftliche) Einwilligung geben. (Narimani 2014, S. 46)

Wenn das Gebot der Schadensvermeidung hinsichtlich der teilnehmenden Personen in dieser Studie betrachtet wird, kann die forschungsleitende Fragestellung und der gestellte Erzählimpuls innerhalb der Gruppendiskussionen, der sich mit den Erfahrungen zu dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ befasst, ethisch als eher unkritisch eingeschätzt werden. Es war während der Gruppendiskussionen als wahrscheinlich anzusehen, dass keine Themenfelder von den Studierenden besprochen werden, bei denen es ethisch bedenklich wäre, diese zu interpretieren.⁵⁶

Die vage und offen gehaltene Eingangsfrage, die frei vorgetragen wurde, bot den Studierenden zu Beginn der Gruppendiskussionen die Möglichkeit der Entfaltung des eigenen „Relevanzsystems“ (Bohnsack 2014, S. 22) – ganz im Sinne eines rekonstruktiven Verfahrens. Die Eingangsfrage⁵⁷ veränderte sich im Laufe des Forschungsprozesses nicht. Dies kann⁵⁸ eine Vergleichbarkeit des Materials erleichtern (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 68). Während der drei Gruppendiskussionen veränderte sich das Vorgehen der Forscherin nur marginal. Die in der ersten Diskussion noch überwiegend gestellten exmaneten Fragen wurden bei den weiteren Erhebungen durch immanente Fragen ersetzt. Innerhalb der zwei letzten Diskussionen hat die Forscherin versucht, hinsichtlich ihrer Präsenz zurückhaltender zu bleiben (vgl. ebd., S. 98). In längeren Pausen wurden keine vorschnellen Rückfragen gestellt. Als schwierig gestaltete es sich, während der Diskussionen spontan anschlussfähige immanente Fragen zu formulieren, die möglicherweise den Verlauf der Gruppendiskussion und deren Selbstläufigkeit hätten fördern können. Ebenso muss hinsichtlich der Gruppenzusammensetzungen rückwirkend festgestellt werden, dass diese großen Einfluss auf die Charakteristika der Diskussionsverläufe hatten. Ursprünglich angedacht war es, Studierende mit einer personell identischen Lehrbetreuung zusammenzuführen. Jedoch musste die dritte Gruppe auf Grund der geringen Anzahl an Rückmeldungen so zusammengestellt werden, dass zwei Studentinnen aus didaktisch sehr unterschiedlich gestalteten Seminaren miteinander diskutierten. Nicht nur die Lehrbetreuung war different, sondern auch die Form des Studiums, da die Studentinnen in Teilzeit bzw. Vollzeit studier(t)en.

⁵⁶ Falls dies doch eingetreten wäre, hätten diese Passagen keinen Eingang in die Interpretationen gefunden.

⁵⁷ Die Eingangsfrage kann den Thematischen Verläufen im Anhang (D) entnommen werden.

⁵⁸ Hierauf muss im Rahmen dieser Arbeit jedoch verzichtet werden.

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens wurde im Zuge der drei Erhebungen die Gesprächsphase vor den Diskussionen – das „Joining“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 67) – vermehrt genutzt, um auf den bevorstehenden Ablauf hinzuweisen und hierdurch Rückfragen zu ermöglichen. Obwohl mögliche Teilnehmende des Forschungsvorhabens bereits durch den Erhalt der Forschungsskizze erste Informationen zum Forschungsprojekt und zum Datenschutz im Sinne einer „informierten Einwilligung“ (Flick 2011, S. 59–64) erhalten hatten, wurde vor dem Einschalten des Aufnahmegeräts nochmals Informationen zur Freiwilligkeit, zum Datenschutz sowie zur Anonymisierung und deren Grenzen gegeben. In Folge dessen wurde eine schriftliche Vereinbarung durch die Teilnehmenden unterzeichnet, in der auch ein Hinweis erfolgte, dass die Einwilligung zur Verwendung der Daten jeder Zeit zurückgezogen werden kann. Des Weiteren thematisierte die Forscherin ihre Rollen zum einen als Forscherin, zum anderen als Studentin, die mit dem Modell bereits gearbeitet hatte. Da sie selbst Erfahrungen mit dem Modell machen konnte, teilte sie den teilnehmenden Studierenden explizit vor den Gruppendiskussionen mit, dass sie sich explizit für die Erfahrungen der Studierenden interessiere. Darüber hinaus kann durch die Zugehörigkeit der Forscherin zur Gruppe der Studierenden von einer *Standortverbundenheit* ausgegangen werden.⁵⁹ Dieser Umstand stellt jedoch forschungsmethodisch keinen Störfaktor dar (vgl. ebd., S. 282 f.) Kontrolliert werden kann die Standortverbundenheit durch eine genaue formulierende Interpretation (vgl. Schäffer 2012a, S. 205). Im Zuge der Auswertung wurde versucht, der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack 2014, S. 65 ff.) bei der reflektierenden Interpretation gerecht zu werden. Dies stellte eine besondere Herausforderung dar. Im Zuge der reflektierenden Interpretation griff die Forscherin auf gedankenexperimentelle, d. h. auf theoretische Abstraktionen zurück, um Vergleichshorizonte zu den sich herauskristallisierenden Horizonten zu bilden. Es wurde der Versuch unternommen durch die fallinternen und fallübergreifenden Interpretationen – durch die komparative Analyse – jene Horizonte zu ersetzen.

Vor allem die Grenzen der Anonymisierung im Zuge der Interpretationen des Materials und den Entscheidungen für und gegen die Auswertung einzelner Passagen mussten mitgedacht werden. Es handelte sich in den Erzählungen sowie Beschreibungen in den Diskussionen von den (potentiell) Teilnehmenden um die Thematisierung eines relativ kleinen Personenkreises und Kontextes mit der FH Köln, den einzelnen Seminaren. Bei den Studierenden könnten Erzählungen und Beschreibungen z. B. Rückschlüsse auf deren Identität geben, sodass Leserinnen oder Leser dieser Studie erraten könnten, um wen es sich handelt. Obwohl sich innerhalb der zweiten und dritten Gruppendiskussion bezogen auf die Forschungs-

⁵⁹ Hinsichtlich einer persönlichen Verbundenheit zwischen der Forscherin und den teilnehmenden Personen kann bei drei Studentinnen zwar von einer Zugehörigkeit zu einer Kohorte auf Grund des Studienbeginns zum selben Zeitpunkt ausgegangen werden. Dies erscheint jedoch als weniger bedenklich, da die Forscherin mit den Studierenden nicht persönlich im Kontakt steht. Auf Grund der Betrachtung der handlungsleitenden Orientierungen, die Menschen inkorporieren, wurde sich jedoch gegen die Beforschung von Freundinnen oder Freunden entschieden. Aller Voraussicht nach hätte eine persönliche Befangenheit den Forschungsprozess erschweren und beeinflussen können.

frage überaus interessante Passagen abzeichneten, wurde sich jedoch während der Auswertung der Daten dazu entschieden, auf eine Interpretation dieser Textstellen bewusst zu verzichten, da beispielsweise von konkreten Praxiseinrichtungen, vorherigen Berufsbiografien der Studierenden sowie sehr individuellen Szenen bei der Bearbeitung des Modells gesprochen wurde. Die benannte Herausforderung stellte sich weniger bezogen auf die Herstellung von Bezügen auf Lehrende, die das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ an der FH Köln didaktisch nutzen. Wenngleich dieser Personenkreis durchaus klein zum Erhebungszeitraum war, wurden diese innerhalb der Diskussionen zum einen nicht namentlich benannt, zum anderen dürften auf Grund der Vielfalt an Seminaren keine Rückschlüsse auf eine lehrende Person gezogen werden können. Neben diesen Aspekten wurde während der Transkription dem Anspruch der Maskierung Rechnung getragen. Die weiblichen Studierenden⁶⁰ wurden in Folge ihrer ersten Redebeiträge mit Af, Bf und Cf benannt. Die namentliche Nennung einer Lehrperson durch eine Studentin wurde ebenso durch einen erdachten Namen ersetzt (vgl. Bohnsack 2014, 254 f.).

Die Arbeitsweise der Forscherin wurde der Leserin und dem Leser näher gebracht, um den Gütekriterien qualitativer Forschung zu entsprechen, welche die intersubjektive Überprüfbarkeit der gewonnenen empirischen Erkenntnisse meint.⁶¹ Die nun anschließenden Ergebnisse in Form von Falldarstellungen (Kap. 6) folgen den methodischen Prinzipien qualitativer Forschung, die in den vorangestellten Teilkapiteln dargelegt wurden.

6 Ergebnisdarstellung

Bevor in diesem Kapitel der Ergebnisdarstellung in Form von Fallbeschreibungen nachgegangen wird, soll im Sinne der benannten Gütekriterien qualitativer Forschung erläutert werden, welcher Fokus bei der Interpretation der erhobenen Daten gesetzt wurde. Wie bereits beim methodischen Vorgehen erwähnt, können nach dem Erstellen eines thematischen Verlaufs einzelne Passagen ausgewählt werden, um diese detaillierter zu interpretieren (vgl. Kap. 5.3). Detaillierter interpretiert⁶² wurden jeweils ein bis zwei Passagen der drei Gruppendiskussionen. Die konkrete Auswahl der Passagen erfolgte hinsichtlich des Grades der gegenseitigen Bezugnahme und mit Blick auf die forschungsleitende Fragestellung⁶³. Eine thematische Vergleichbarkeit der Textstellen untereinander, ein „Tertium Comparationis“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 303), bot sich bei den Oberthemen „Umgang mit Unsicherheit“ und „Umgang mit Ungewissheit“ an. Damit nachvollzogen werden kann, wie die Rekonstruktionen erfolgten, sind nachfolgend Transkriptauszüge in die Fallbeschreibungen

⁶⁰ Durch die freiwillige Teilnahme ergab sich, dass ausschließlich weibliche Studierende an den drei Gruppendiskussionen teilgenommen haben. Diese Zusammenstellung war durch die Forscherin nicht intendiert.

⁶¹ Eine exemplarische Forschungsskizze, ein grober Ablauf einer Gruppendiskussion, die Interviewvereinbarung, die Transkripte sowie das zu Grunde gelegte Transkriptionssystem sind dem Anhang zu entnehmen.

⁶² Die ausführlichen Interpretationen der fünf Passagen sind dem Anhang zu entnehmen.

⁶³ Eine Interpretation weiterer relevanter Passagen, wie sie aus einer forschungsmethodischen Perspektive inhaltlich sowie formal erfolgen sollte (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 292 f.), kann innerhalb dieser Arbeit nicht vorgenommen werden.

eingewoben. Das Einbinden der Transkriptauszüge entspricht dem tatsächlichen Verlauf der Gruppendiskussionen. Die ausgewählten Passagen werden zudem kontextualisiert, d. h. vorangegangene Themen⁶⁴ benannt, um den Diskussionsverlauf nachvollziehbar zu machen. In der Diskursbeschreibung werden die Form (Beschreibung der Dramaturgie und Diskursbeschreibung) und der Inhalt (Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten) der jeweiligen Gruppen dargestellt (vgl. Bohnsack 2014, S. 142). Fallinterne Vergleiche nehmen Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Handlungspraxis in den Blick. Die fallspezifischen handlungsleitenden Orientierungen der drei Gruppen, deren Mitglieder und deren Einbindung in die unterschiedlichen Erfahrungsräume werden am Ende der drei Falldarstellungen jeweils zusammengefasst. Eine erste externe fallvergleichende Analyse in Form einer komparativen Analyse findet abschließend der zweiten und dritten Fallbeschreibung statt.

Mit der Gruppe „Braeburn“ (Kap. 6.1), der Gruppe „Elstar“ (Kap. 6.2) und der Gruppe „Boskoop“ (Kap. 6.3) folgen nun die drei Falldarstellungen.

6.1 Gruppe „Braeburn“

„was soll ich denn jetzt machen welche welcher Richtung folge ich denn jetzt“ (II 27)

Zusammensetzung der Gruppe

Die Gruppe „Braeburn“ besteht aus zwei weiblichen Vollzeitstudierenden im Alter zwischen 20 und 30 Jahren. Zum Zeitpunkt der Erhebung befinden sich die Studentinnen im sechsten Fachsemester des Bachelorstudiums der Sozialen Arbeit. Sie absolvierten ca. zwei Semester zuvor ihre Praxisphase. In ihren praxisbegleitenden Seminaren arbeiteten sie mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“. Sie wurden hier zwar durch dieselbe Dozentin betreut, jedoch besuchten sie zwei unterschiedliche Seminargruppen.⁶⁵ Die beiden Studentinnen absolvieren zum Zeitpunkt der Erhebung denselben Studiengang und kommen aus der gleichen Kohorte wie die Forscherin bzgl. des Zeitpunktes der Aufnahme des Studiums. Beide Studentinnen sind der Forscherin jedoch nicht persönlich bekannt.

Kontakt zur Gruppe und Kontext der Gruppendiskussion

Über eine Online-Umfrage wird nach einigen studentischen Rückmeldungen auf die Anfrage⁶⁶ zum Forschungsprojekt durch die Forscherin per E-Mail ein gemeinsamer Termin (03.03.2015, 14:00 Uhr) für die Gruppendiskussion gefunden. Den Termin sagen vier Studierende schriftlich zu⁶⁷, wovon zwei Studentinnen am Erhebungszeitpunkt erscheinen. Die Diskussion findet in den Räumlichkeiten der FH Köln statt. Die Gruppendiskussion dauert ca. 23 Minuten.

⁶⁴ Auf die Themen, die im Anschluss an eine interpretierte Passage von den Gruppen bearbeitet wurden, wird nicht eingegangen.

⁶⁵ Zum Zeitpunkt der Erhebung arbeitete eine Studentin der Gruppe Braeburn im Wintersemester 2014/15 mit dem Modell ebenso in einem Aufbaumodul, dies jedoch bei einer anderen Dozentin als im Praxissemester.

⁶⁶ Das konkrete Vorgehen der Ansprache der Studierenden ist dem methodischen Vorgehen (vgl. Kap. 5.1) zu entnehmen.

⁶⁷ Eine dritte (männliche) Person hatte die Erinnerungs-E-Mail einen Tag zuvor nicht erhalten. Er bot sich für einen Folgetermin an. Die vierte weibliche Person musste auf Grund Krankheit einige Tage zuvor absagen.

Verlauf der Gruppendiskussion und Interpretation zweier ausgewählter Passagen

Die Studentinnen beginnen⁶⁸, obwohl die Frage hinsichtlich des Zeitpunktes ihrer Erfahrungen (Anfang, Verlauf, Ende oder das Einbringen im Praxisbericht) offen gestellt war, chronologisch mit dem ersten Eindruck und den anfänglichen Erfahrungen mit dem Modell.⁶⁹ Die Eröffnung der Gruppendiskussion übernimmt Af, indem sie die Eingangsfrage mit einem „Ja“ zur Kenntnis nimmt. Af erklärt dann, dass ihr das Modell unbekannt war („also ich fand das am Anfang ä:::hm also= mir sagte das erst=ma nichts“). Neben dem Benennen der Fremdheit gegenüber dem Modell thematisieren die Studentinnen im weiteren Verlauf der Diskussion, dass ihnen die Struktur des Modells anfangs unklar war, was zu Verwirrung geführt habe. Sie schildern dann, dass sie Schwierigkeiten in der konkreten Bearbeitung in einzelnen Arbeitsschritten hatten. Bf und Af führen weiter fort, dass sie ein Gefühl der Belanglosigkeit beim Schreiben der Situationen verspürten und ihnen sich der Sinn der Schlüsselsituationen erst im Nachhinein erschloss. Nachdem Bf die vorherige Passage abschließt, indem sie sagt, dass sie mit der Arbeit des Modells überfordert gewesen ist und die alternative Aufgabe im Praxisbericht übernommen hat, da diese Option einfacher erschien, wirft Bf die propositionale These auf, dass es Zeit, eine intensive Beschäftigung und ein richtiges Lesen braucht, um die „Sache“ tatsächlich zu verstehen:

- 1 Bf: Ich glaube das ist wirklich ne Sache is mit der man sich echt (2) ja intensiv beschäftigen muss un- (.)
2 ähm (1) j:a genug Zeit da rein investieren muss ä::h
3 Af: L Mhm
4 Bf: Das zu verstehen (.) und auch nochmal (.) richtig zu lesen also wir hatten ja so=n ähm (2) j:a weiß ich
5 nich (.) so=ne @Papiersammlung@
6 Af: L Ja
7 Bf: Wo das alles erklärt war aber ich hab mir das nich einmal komplett durchgelesen ich hab eigentlich so
8 auf ä:h das von der Dozentin gehört
9 Af: L Mhm
10 Bf: Und ähm halt reingeguckt wenn ich irgend=ne Frage speziell hatte aber ich glaub wenn ich=s mir
11 einmal durchgelesen @hätte wär=s wahrscheinlich auch schon=n bisschen klarer gewesen@
12 Af: L Mhm
13 Bf: von Anfang an

(Gruppe „Braeburn“: Passage I, 1–13)⁷⁰

Bf spricht der „Sache“ (I 1) eine hohe Bedeutung zu. Es scheint so, als sei die „Sache“ im Vergleich zu anderen Sachen wichtiger. Bf glaubt, dass es notwendig ist, dass „man“ (I 1) sich damit tatsächlich intensiv beschäftigen „muss“ (I 1 f.) (positiver Horizont). Die Bedingung, „genug“ (I 2) Zeit zu investieren, wird von Af ratifiziert (positiver Horizont). Bf bezieht die genügende Zeitinvestition darauf, „das zu verstehen“ (I 4), aber ebenso darauf, es „auch nochmal richtig zu lesen“ (I 4). Sie elaboriert, dass sie eine „Papiersammlung“ (I 5) hatten. Jedoch hat Bf sich „das“ (I 7), die Papiersammlung mit den Erklärungen nicht „einmal komplett durchgelesen“ (I 7) (Enaktierungspotential). Bf erklärt, dass sie „eigentlich auf das der

⁶⁸ Zu Beginn der Diskussion wird auf die dritte Person, die schlussendlich nicht zur Gruppendiskussion erscheint, gewartet.

⁶⁹ Dieses Vorgehen wird sich auch in den anderen zwei Gruppendiskussionen zeigen, was jedoch nicht interpretiert werden kann.

⁷⁰ Die nachfolgend angegebenen Zeilennummern beziehen sich auf das Transkript im Originalen.

Dozentin gehört“ (I 8) hat. Bf stellt sich in der Beschreibung als eine eher rezeptive Studentin dar, die auf eine vermittelnde Dozentin „gehört“ hat. Bf elaboriert nun, dass sie nur punktuell, bei Unklarheiten, in die Papiersammlung reingesehen hat. Af ratifiziert Bfs Aussage erneut. Bf kommt zu einer vagen Zwischenkonklusion mit evaluierendem Charakter: Ein vollständiges Durchlesen hätte schon von Anfang an für ein bisschen Klarheit gesorgt. Auch hier ratifiziert Af Bfs Aussage. Aus den Ratifizierungen Afs kann noch keine Folgerung auf einen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe „Braeburn“ geschlossen werden. Es lässt sich aber bereits vermuten, dass Af Bf inhaltlich folgen kann.

Im Anschluss an die Zwischenkonklusion Bfs nimmt Af eine Anschlussproposition in Form einer Erzählung im Modus einer Exemplifizierung vor:

- 14 Af: Ja ich hab das auch das erste Mal als wir das in Gruppen sollten wir das machen (.) im Seminar (.)
15 erstmal tot:al falsch @gemacht@ @(..)@
16 Bf: ^L@(..)@
17 Af: Also ich weiß garnich- mehr welche Schritte das waren ich glaub (.) die ersten dre:i oder s:o (.) erstma-
18 total @anders als die ander=n Gruppe:n (.) ich hatte so das Gefü:hl (.) (wwühh) n:e (.) äh da ham@ wir
19 aber wir mussten das dann auch nochmal überarbeiten un- (.) ja (.) dann wurd=s aber besser

(Gruppe „Braeburn“: Passage I, 14–19)

Af erzählt, dass sie „das“ (I 14) ja „auch“ (I 14) beim ersten Mal „erstmal total falsch gemacht“ (I 15) hat (negativer Horizont). Indem Af ihre Arbeit als absolut falsch einstuft, müsste es im Umkehrschluss möglicherweise auch eine Vorstellung von etwas „Richtigem“ (positiver Horizont), etwas Korrektem bei Af geben. Vergleicht man den Gehalt der Propositionen, zielt Bfs Proposition zuvor (vgl. I 1–9) auf den Anspruch ab, das Modell verstehen zu wollen. Afs Proposition bezieht sich auf die Handlungspraxis also auf das konkrete Tun. Af versucht nun, das totale Falschmachen innerhalb ihrer Gruppe zu beschreiben. Sie probiert, sich an die „Schritte“ (I 17) zu erinnern. Erst weiß Af „gar nicht mehr welche Schritte das waren“ (I 17). Sie vermutet dann aber, dass es die ersten drei Schritte waren. Diese sind „total anders als die anderen Gruppen“ (I 18) gewesen (negativer Horizont). Es dokumentiert sich, dass Af sich mit anderen Gruppen verglichen hat. Da Afs Ergebnis ihrer Arbeit total falsch war, orientiert sie sich womöglich nun nach außen, um einen Vergleich oder einen Abgleich der Arbeit mit anderen Gruppen vorzunehmen. Bf scheint nachvollziehen zu können, was Af erzählt. Es lässt sich vermuten, dass sich auf ein konjunktives Wissen der Gruppe „Braeburn“ bezogen wird. Af beginnt nun zu elaborieren, dass sie es „nochmal überarbeiten“ (I 19) „mussten“ (I 19). Den Satz beginnt Af jedoch mit „da ham wir“ (I 18). Dies deutet darauf hin, dass sie erzählen wollte, dass sie, also vermutlich Af und ihre Gruppe, es aktiv von sich aus überarbeitet haben. Af ändert ihre Aussage jedoch insofern ab, dass sie es überarbeiten mussten, also angewiesen wurden, es zu überarbeiten. Anders als im vorangestellten Teil der ersten Passage der Gruppe Braeburn durch Bf wird von Af in diesem Abschnitt das Arbeitsmaterial nicht als Hilfestellung benannt. Als positiver Horizont tritt hier die Dozentin als Korrek-

turinstanz in Erscheinung, die Verbesserungen der Ergebnisse ermöglicht. Somit stellt die Dozentin eine Orientierungsfigur dar. Interessant an der Stelle ist der Aspekt, dass die gesamte Gruppe anscheinend dazu aufgefordert wurde, es zu überarbeiten. Es verdeutlicht sich ein kollektives Falschmachen und weniger, wie eingangs des Teils der ersten Passage von Af beschrieben wurde, ein individuelles totales Falschmachen von Af („ich hab das“ I 14). Af merkt an, dass es dann besser wurde (vgl. I 19) (positiver Horizont). Die Aussage impliziert, dass es womöglich immer noch nicht richtig war oder aber das Gefühl bei Af blieb, dass es noch besser sein könnte.

Bf elaboriert die vorangegangene Aussage von Af weiter. Sie vermutet, dass es viele Leute noch weniger verstanden haben als sie und andere noch größere Schwierigkeiten hatten:

- 20 Bf: Ja ich hatte auch das Gefühl das vi:ele Leute noch größere Schwierigkeiten damit hatten als ich
21 Af: L Ja
22 Bf: Also die das noch (.) we:niger verstanden haben und ähm (.) ja eben di:e scho:n irgendwie weiß ich
23 nicht die ersten Schritte (.) d:a schon Schwierigkeiten hatten
24 Af: L Genau
25 Bf: Und äh (.) j:a

(Gruppe „Braeburn“: Passage I, 20–25)

Auch Bf zieht nun Vergleiche zu anderen Studierenden heran, jedoch bezogen auf die Verstehensleistungen und weniger auf die konkrete Handlungspraxis (vgl. I 17 f.). Es scheint so, als greife Bf die Beschreibungen Afs zuvor auf (vgl. I 14–17), um diese weiter fortzuführen bzw. mit einer Art Zuspitzung zu bestätigen. Bf beschreibt ihr Gefühl, dass sie bei anderen „noch größere Schwierigkeiten“ (I 20) bemerkt habe als bei sich selbst. „Die“ (I 22) hatten „das noch weniger verstanden“ (I 22) (negativer Horizont). Bf setzt ihre Verstehensleistungen mit denen von „vielen Leuten“ (I 20) ins Verhältnis zu sich. Eine Art kollektives Nichtverstehen macht vermutlich Verbesserungen und eine Orientierung an anderen Studierenden eher unmöglich (negativer Horizont).⁷¹ Bf vermutet, dass die anderen bereits bei den ersten Schritten Schwierigkeiten hatten. Erneut (vgl. Passage I, 1–13) erscheint zum einen der Wunsch in Form einer Werthaltung, die Arbeitsschritte verstehen zu wollen und zum anderen ein vergleichendes Vorgehen von Bf (vgl. Passage I, 17–18). Bfs Aussagen werden von Af mit einem „Ja“ und einem „Genau“ validiert (vgl. I 21, 24). Nachdem schon bereits das gemeinsame Lachen (vgl. I 15 f.) darauf hat schließen lassen, weisen nun in diesem Teil der Passage die beiden Validierungen Afs auf einen konjunktiven Erfahrungsraum der Studentinnen hin. Bf schließt ihre Ausführungen (vgl. I 25) ab, was in Kombination mit der Validierung Afs als eine weitere Zwischenkonklusion der Gruppe „Braeburn“ gesehen werden kann. Im direkten Anschluss an Afs Validierung („Genau“, I 24) elaboriert Af eine Anschlussproportion im Modus einer Argumentation. Sie benennt nun ihre individuellen Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Modell, nämlich Theorien und Literatur zu finden, die passen:

⁷¹ Als gedankenexperimenteller positiver Gegenhorizont ließe sich vorstellen, dass andere Studierenden es verstanden haben und sich an diesen Studierenden orientiert werden kann.

26 Af: Und was ich dann no:chma:l schwierig fand wa:r (3) The:ori:en oder ä::hm Literatur zu finden
 27 Bf: L Mhm
 28 Af: Auf das ich das jetzt beziehen konnte
 29 Bf: L Ja vor allem bei den Wissensressourcen
 30 Af: L Genau
 31 Bf: L ((Stöhnt))
 32 Af: L Weil
 33 Bf: L @(2)@
 34 Af: L Ich oft
 35 das Gefühl hatte o::ke:
 36 Bf: L @(1)@
 37 Af: @Ich saug mir jetzt was aus=n Fingern nur damit ich dann da hin schreiben kann (.) ja was weiß ich@
 38 Bf: L Ja
 39 Af: Ä::hm (.) da hab ich ä:h oder hätte ich äh::m (1) klientenzentrierte Gesprächsführung anwenden
 40 können nach Rodgers oder so
 41 Bf: L J:a
 42 Af: Ähm (.) j:a @als:o@ @(.)@ (.)
 43 Bf: Ja ich finde auch man hat so bisher das Gefü:hl n:e (2) is- halt vorgegeben du musst jetzt da irgendwas
 44 Af: L Genau
 45 Bf: Reinschreiben aber (2) was Sinnvolles fällt dir dazu eigentlich
 46 Af: L N:e so richtig
 47 Bf: L Nicht ein @(3)@
 48 Af: L @Überzeugt war ich davon nicht@
 49 Bf:
 50 @Ne@ ja::

(Gruppe „Braeburn“: Passage I, 26–50)

Im Anschluss an die Zwischenkonklusion elaboriert Af eine Anschlussproportion im Modus einer Argumentation. Da zuvor von Af und Bf eruiert wurde, dass andere noch größere Probleme im Verstehen hatten als sie selbst, benennt Af nun ihre individuellen Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Modell. Dies wieder mit dem Fokus auf die konkrete Handlungspraxis. Af erklärt nun, dass es problematisch war, „Theorien“ (I 26) oder „Literatur“ (I 26) zu benennen. Das Problem besteht nach Af darin „das jetzt“ (I 28) auf „das“ (I 28) zu beziehen. Af scheint „das“ und „das jetzt“ zu verstehen, was erneut auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hindeutet. Bf elaboriert die Argumentation Afs fort, indem sie Bfs Schwierigkeit exemplifiziert: „ja vor allem bei den Wissensressourcen“ (I 29). Af validiert die Aussage Bfs („Genau“, I 30). Bf stöhnt laut, worauf ein Lachen von ihr folgt (vgl. I 33). Af elaboriert im Modus einer Argumentation weiter. Sie beschreibt ihr wiederkehrendes („oft“, I 34) Gefühl, sich etwas aus den Fingern zu saugen (vgl. I 37). Bereits am Anfang der Beschreibung des Gefühls Afs („o::ke“, I 35) lacht Bf, obwohl noch nicht klar ist, was inhaltlich von Af folgen wird. Bf scheint erneut zu ahnen, was Af nun weiter exemplifizieren wird. Der Prozess des aus den Fingern Saugens erfolgt nach Af mit dem Ziel, „dann da“ (I 37) etwas „hinschreiben zu können“ (I 37). Dies spricht Af lachend aus. Die Anstrengung des von Af umschriebenen Suchprozesses demonstriert sich auch über das gewählte Sinnbild des Heraussaugens. Im Gesagten drückt sich aber nicht nur eine Anstrengung aus, sondern ebenso eine Form von Unsicherheit im Suchprozess (negativer Horizont). In der Gruppendiskussion sucht Af nach einem Beispiel („was weiß ich“, I 37 und „oder so“, I 40), was Bf jeweils mit einem „Ja“ (I 38) validiert und somit zum Ausdruck bringt, dass sie nachvollziehen kann, was Af gerade be-

schreiben will und wonach sie gerade sucht. Dies lässt erneut auf einen konjunktiven Erfahrungsraum der beiden Studentinnen schließen. Af führt als Beispiel klientenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers (vgl. I 39 f.) an, wobei sie sagt, dass sie diese angewendet hat oder hätte anwenden können („da hab ich oder hätte ich“, I 39). Hier zeigt sich auch in sprachlicher Form die Unsicherheit Afs, ob sie es sich nun wirklich nur aus den Fingern gesaugt hat, damit sie etwas da hinschreiben kann oder ob Af es tatsächlich angewendet hat. Bezogen auf die Handlungsebene in der konkreten, erlebten Situation, die Af anscheinend vor Augen hat, bleibt bei Af die Unsicherheit bestehen, ob sie nun klientenzentrierte Gesprächsführung angewendet hat oder eben nicht (vgl. I 39 ff.). Bf bestätigt Afs Ausführungen mit einem „Ja“ (I 41), wobei Af mit einer zweideutigen Zwischenkonklusion endet: „Ähm (.) j:a @als:o@ @(.)@“, I 42). Ähnlich wie bei dem vorangegangenen Übergang innerhalb der Passage wird auch hier wiederholt erkennbar, dass die Redebeiträge der Studentinnen nahtlos aneinander anschließen. Der Teil der Passage stellt sich interaktiv dicht dar. Bf greift validierend das Gefühl der Unsicherheit Afs (vgl. I 20 ff.) auf und konkludiert mit evaluativen Charakter, dass man bisher das Gefühl gehabt habe (vgl. I 43), dass es „halt vorgegeben“ (I 43) ist (negativer Horizont). Bf wechselt nun die Erzähl-Perspektive: „du musst jetzt da irgendwas reinschreiben“ (I 43 ff.). Wie in den vorherigen Teilen der Passage zu erkennen war, erfolgt nun nochmals eine Art „Anweisung“, etwas dort hinschreiben zu müssen. Af scheint dieses Gefühl zu teilen, da sie die Aussage Bfs durch ein „Genau“ (I 44) validiert. Erneut zeichnet sich ein konjunktiver Erfahrungsraum ab, da Af relativ früh die Aussage Bfs bestätigt, obwohl sie diese noch gar nicht beendet hat. Bf eröffnet weiter: „was Sinnvolles fällt dir dazu eigentlich nicht ein @ (3) @“ (I 45–47) (negativer Horizont). Deutlich wird nun: Weniger der Arbeitsauftrag an und für sich wird von Bf in Frage gestellt, sondern vor allem die eigene Leistung. Bf beendet ihre Aussage lachend. Bf ist unsicher, ob das eigene Handeln „eigentlich“ (I 45) sinnvoll ist. Af schließt Bfs Elaboration ab und sagt, dass sie „davon“ (I 48) nicht so „richtig überzeugt war“ (I 46 ff.). Af weiß nicht, ob ihre Methode in der konkreten Situation klientenzentrierte Gesprächsführung war. Es bleibt ebenso die Unsicherheit, ob das Geschriebene Sinn ergibt. Es besteht sozusagen eine doppelte Unsicherheit, die sich in einer Art Unzufriedenheit der Studentinnen ausdrückt (negativer Horizont). Dieser letzte Teilausschnitt der ersten Passage der Gruppe „Braeburn“ verdeutlicht erneut (vgl. I, 14–19), dass in der konkreten Handlungspraxis bei der Arbeit mit dem Modell Schwierigkeiten aufgetreten sind, Theorie und das praktische Handeln sinnvoll in Verbindung zu bringen. Also nicht nur innerhalb des Modells erleben die Studierenden anscheinend eine Diskrepanz, sondern auch rückwirkend bezogen auf die reflexive Betrachtung des Handelns in der Situation selbst. Die Gruppe scheint sich kollektiv die Frage nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns und der Einschlägigkeit der gefundenen Theorien und Methoden zu stellen. Es dokumentieren sich ein unsicherer Umgang mit Wissensbeständen und eine Infragestellung der eigenen

Leistung. Auf Basis der Performanz zeigt sich am Ende dieser ersten Passage am Diskurs zum Thema „Theorien und Praxis“, dass die Studentinnen im diskursiven Austausch zu der Erkenntnis kommen, dass sie dem Arbeitsschritt des Findens von Wissensressourcen womöglich gleich wenig Sinn zuschreiben. Daher bleiben auch hier, ähnlich wie es innerhalb der Gruppendiskussion beschrieben wurde (vgl. I 18) (Performativität), beide Studentinnen nach einem Erfahrungsaustausch mit offenen Fragen zurück (Performanz). Und dies, obwohl die Studentinnen nach einem sinnvollen Handeln im Umgang mit Wissensbeständen Streben. Das Erleben eines fehlenden Sinns könnte zugleich auf ein fehlendes Verstehen hindeuten, was bereits zu Beginn der ersten Passage (vgl. I 1–13) durch Bf expliziert wurde. Af konkludiert „(.)@Ne@ ja::“ (I 50), was als eine echte Konklusion der ersten Passage gedeutet werden kann. Die Interpretation der ersten Passage der Gruppe „Braeburn“ endet an diesem Punkt.

Im Anschluss an die oben interpretierte Passage folgt eine retrospektive Beurteilung des Modells der Studierenden. Nachdem die Studentinnen eine mangelnde Vergleichbarkeit erwähnen und eine geringe Unterstützung von Seiten der Dozentin benennen, stellt die Forscherin nach einer Pause (8.35–9.02) eine immanente Frage zu den von Af und Bf benannten schwierigen und überfordernden Situationen. Die Diskussion beschäftigt sich darauffolgend mit den Schwierigkeiten des Verstehens des Sinns des Modells an und für sich und der Differenzierung einzelner Arbeitsschritte. Nochmals thematisiert werden die eigenen Anteile im Verstehensprozess, z. B. das Lesen weiterer Literatur und die Rolle der Dozentin. Auch werden Schwierigkeiten beim Ausformulieren benannt, da zwischen einer reflexiven Ebene und einem wissenschaftlichen Stil im Praxisbericht, aber auch innerhalb des Modells gewechselt werde (System im System).

Es findet sich eine weitere Passage mit fokussierendem Charakter im anschließenden Verlauf der Diskussion. In der nun eingehender interpretierten zweiten Passage der Gruppe „Braeburn“ thematisieren Bf und Af erneut (vgl. Passage I) Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Modell. Ähnlich wie im letzten Teil der ersten interpretierten Passage (vgl. I 26–50) werden nun weitere konkrete handlungspraktische Probleme bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Arbeitsschritten des Modells angeführt, die individuell bearbeitet wurden:

- 1 Bf: Und bei den Wissensressourcen fand ich=s total schwierig also zu erkennen was welche
 2 Wissensressource ist fand ich jetzt nicht so schwer (.) ähm= weil man da eigentlich ganz (.) also ich
 3 hatte da so ein Blatt wo die Erläuterungen dazu (.) ganz plausibel waren
 4 Af: ^L Ja hatte ich auch (.) aber
 5 Bf: Aber dann (.) Einzelne rauszusuchen und die nochmal näher zu erläutern (.) ähm das fand ich sehr
 6 schwierig (1) oder ja was ich vorhin gesaa:cht hab eben diese (.) Sequenzen einzuteilen also diese
 7 Schlüsselsituationen (.) da äh:m (2) thematisch irgendwie zu gliedern (2) was waren denn noch für
 8 Schritte
 9 (2)
 10 Af: Jaa: Reflection in Action
 11 Bf: ^L Ach das jaaa: (2) gut ich finde das gi:ng noch also das habe ich noch relativ schnell
 12 verstanden
 13 Af: ^L Ja wobei ^L Ja es ging
 14 Wobei wo=wo rein musste man das unterteilen
 15 Bf: In kognitiv und emotional
 16 Af: ^L Ja Genau (.) Genau (2) aber (.) ja das fand ich auch nicht ganz so leicht
 17 Bf: ^L Ja das stimmt (1)
 18 da waren auch manchmal so ein paar Fragezeichen @(2)@
 19 Af: ^L Ja

(Gruppe „Braeburn“: Passage II, 1–19)

Bf äußert eine Proposition in Form einer Bewertung. Sie fand es bei den Wissensressourcen „total schwierig“ (II 1), „einzelne rauszusuchen und die nochmal näher zu erläutern“ (II 5) (negativer Horizont). Diese Aussage, dass es total schwierig war, schränkt Bf eingangs ihrer Proposition direkt mit einer ergänzenden Aussage ein, nämlich dass das Erkennen, „was welche Wissensressourcen“ (II 1 f.) ist, für sie „nicht so schwer“ (II 2) war (positiver Horizont). Bf differenziert zwischen dem Auftrag, Wissensressourcen in sich zu unterscheiden (was für sie nicht so schwer ist), und dem Finden einzelner Wissensressourcen (was total schwierig war). Bf elaboriert nun im Modus einer Argumentation, wieso ihr eine Unterscheidung der Wissensressourcen leicht fiel. Bf fiel es nicht so schwer, weil sie „so ein Blatt“ (II 3) hatte und die „Erläuterungen dazu ganz plausibel waren“ (II 3) (positiver Horizont). Af merkt an, dass sie das Blatt auch hatte. Sie möchte mit einem „aber“ (II 4) in den Diskurs einsteigen, möglicherweise die Bedeutung des Blatts einschränken und die Elaboration Bfs differenzieren. Sie wird von Bf unterbrochen, die selbst ein „Aber dann“ (II 5) ausführt. Sie grenzt nun ihre eigene zuvor getroffene Aussage ein. Bf beschreibt, dass sie es sehr schwierig fand, einzelne Wissensressourcen „rauszusuchen“ (II 5) und diese „nochmals näher zu erläutern“ (II 5) (negativer Horizont). Bf knüpft nun auf eine wohl vorangegangene Äußerung im Diskussionsverlauf an („was ich vorhin gesaa:cht hab“, I 6). Es folgen von ihr weitere Beispiele für das, was sie sehr schwierig fand, wie das Sequenzieren und das thematische Gliedern (vgl. I 6 f.). Nach einer kleineren Pause stellt Bf die Frage nach weiteren anderen „Schritten“ (II 8). Es wirkt so, als wolle Bf nun weitere Schritte benennen, die ihr aber nicht einfallen. Homolog zu ihrer Aussage, dass ihr das Differenzieren einzelner Wissensressourcen nicht so schwer falle (Performativität), dokumentiert sich auch in der Diskussionsszene ein homologer Prozess (Performanz): Bf nennt einige Arbeitsschritte, bis ihr keine mehr einzufallen scheinen. Anstatt der Zuhilfenahme eines Blattes (vgl. II 3), was sich während der Diskussion nicht ergibt, nutzt Bf nun Afs Wissen im Diskurs, um sich zu helfen. Bei Unsicherheiten scheint Bf

Antworten zu suchen: in verschriftlichter Form oder in Form von Wissen bei anderen Studierenden oder nun bei der Diskurspartnerin. Af antwortet nach einer kurzen Pause und benennt die „Reflection in Action“ als einen Arbeitsschritt. Bf kommentiert: „ach das. Ja“ (II 11). Bf beurteilt nun den Arbeitsschritt der „Reflection in Action“, dass es noch ging (vgl. II 11). Bf merkt an, es „relativ schnell verstanden“ (II 11 f.) zu haben (positiver Horizont). Bf macht deutlich, dass der Verstehensprozess der „Reflection in Action“ in Relation zu anderen Arbeitsschritten von kürzerer Dauer bei ihr war. Die Zielsetzung Bfs scheint erneut (vgl. I) das Verstehen zu sein. Jedoch wird diese positive Bilanzierung („das gi:ng noch“, II 11) Bfs, von Af versucht mit einem „ja wobei“ (II 13) und „ja, es ging, wobei“ (II 13 f.) einzuschränken, um nun die Frage zu stellen, wie hier bei diesem Arbeitsschritt der „Reflection in Action“ konkret verfahren wurde (vgl. II 14). Homolog zum Vorgehen Bfs zuvor, bei der Bf eine Frage an Af stellte, fragt nun Af nach der konkreten Umsetzung der „Reflection in Action“. Bf antwortet (vgl. II 15) unverzüglich: „in kognitiv und emotional“ (II 14). Die Antwort wird von Af als korrekt („Genau. Genau“, II 16) validiert. Die Validierung Afs mit einem „aber“ (II 16) entspricht einer Bewertung, dass sie das „auch nicht ganz so leicht“ (II 16) fand. Hier „fand“ (II 15) Af es diesmal nicht ganz so leicht. Abermals differenziert Af Bfs Aussage. Es zeigt sich im Diskursverlauf, dass schnell verstanden Geglaubtes hinterfragt wird. Das Wissen um einen Inhalt und Vorgehen wird in der Gruppe einer Prüfung unterzogen und sozusagen keine vorschnellen Schlüsse zugelassen. Eine Bewertung der Schwierigkeitsgrade wird in diskursiver Art und Weise durch Af und Bf neu beurteilt, also innerhalb der Gruppe aktualisiert und modifiziert. Bf stimmt Af zu (vgl. II 17) und räumt ein, dass da „manchmal so ein paar Fragezeichen“ (II 18) waren (negativer Horizont). Es gab nicht nur ein Fragezeichen bei Bf, sondern ein paar. Dies lässt auf mehrere unbeantwortete Fragen schließen. Auch im Diskurs haben sich an zwei Stellen offene Fragen ergeben, die aber durch Af (vgl. II 10) oder Bf (vgl. II 14) jeweils gegenseitig beantwortet werden konnten. Wenn hier nach dem Enaktierungspotential gesucht wird, verdeutlicht sich, dass an dieser Stelle im Diskurs ein gegenseitiges Unterstützen (positiver Horizont) beim Vorliegen von Unsicherheit und Nichtwissen gelungen erfolgte. Im Gegenzug zeigte sich in den von der Gruppe beschriebenen Situationen in der ersten Passage (vgl. I 17–21), dass ein Wissen anderer Studierenden anscheinend nicht genutzt werden konnte, da alle Studierenden unwissend bzw. orientierungslos von der Gruppe in der Diskussion dargestellt wurden (vgl. I 22 ff.). Bf schließt ihre Aussage mit einem Lachen ab. Das Bf mit ein paar offenen Fragen zurückblieb, validiert Af mit einem „Ja“ (II 19). Womöglich hat auch Af noch ein paar offene Fragen.

Im weiteren Verlauf der zweiten Passage wird sich nun zeigen, dass Af sozusagen Bf überzeugen konnte, dass Bf die „Reflection in Action“ doch nicht „relativ schnell verstanden“ (II 11) haben kann. Bf elaboriert nun ihre Fragezeichen hinsichtlich der „Reflection in Action“:

- 20 Bf: Ja vor allem weil das eben (2) also (.) da fand ich das auch total unverständlich weil die einen haben
21 gesagt ja eigentlich ähm nur für den Klienten emotional und für die äh Professionelle der Sozialen
22 Arbeit kognitiv und dann haben die anderen wieder gesagt neee (.) die kann ja auch emotional rea=
23 also es gab eben zu vielen Themen @so verschiedene Meinungen@
24 Af: L Mhm
25 Bf: Und ähm (.) ja (.) damit man nicht jedes Mal der Dozentin schreiben wollte @(.)@ oder es eben nicht
26 möglich war sie zu erreichen dann ist es ja (.) am Ende eben bisschen (.) steht man da so ein bisschen
27 und denkt sich so @was soll ich denn jetzt machen welche welcher Richtung folge ich denn jetzt@
28 Af: L Ja

(Gruppe „Braeburn“: Passage II, 20–28)

Die vorangegangene Beurteilung Bfs hinsichtlich der „Reflection in Action“ (vgl. II 11 f.) wird nun von Bf selbst durch ihre Bewertung aktualisiert. Hatte Af zuvor noch Bf zum Nachdenken angeregt, revidiert Bf nun teilweise ihre eigene Aussage. Die Arbeit in der „Reflection in Action“ mit der Unterteilung in kognitiv und emotional (vgl. II 14) war nun „auch total unverständlich“ (II 20). Der gesamte Diskurs verläuft hinsichtlich der vorgenommenen Bewertungen Afs und Bfs von „total schwierig“ (Bf), über „nicht so schwer“ (Bf), hin zu „sehr schwierig“ (Af), „schnell verstanden“ (Bf), „nicht so ganz leicht“ (Af), bis hin zu „total unverständlich“ (Bf). Diese Bewertungen haben sich im Diskurs als modifizierbar gezeigt. In der Gruppendiskussion zeichnet sich sozusagen nun erneut ab, dass Meinungen im Diskurs verhandelbar sind. So wurde Bfs ursprüngliche Meinung mehrfach von ihr selbst abgeändert. Eine (diskursive) Aushandlung bei der Bearbeitung der „Reflection in Action“ scheitert jedoch in den nun folgend beschriebenen Szenen (Performativität). Bfs „Fragezeichen“ (II 17) exemplifiziert Bf nun selbst dadurch, dass sie die tieferliegende Probleme („Ja vor allem weil das eben“, II 19) benennt. Bf begründet nun in Form einer Beschreibung durch eine szenische Darstellung, dass es unterschiedliche Herangehens- und Denkweisen bei den Kommilitonen gab. Es mutet an, als habe es im Seminar Bfs verbale („haben gesagt“ und „gesagt“ II 20 f.) Auseinandersetzungen zu der Bearbeitung der „Reflection in Action“ gegeben. Anscheinend wurde kontrovers damit umgegangen, inwieweit „kognitiv und emotional“ (II 15) für das Klientel und professionell Tätige in der Sozialen Arbeit bearbeitet werden. Die Anweisungen des Modells werden im Seminar quasi hinterfragt. Offensichtlich kommt es zu einer vollkommenen Unverständlichkeit im Zuge des Diskurses innerhalb des Seminars mit den „einen“ (II 20) oder den „anderen“ (II 22). Anscheinend war diese Thematik nicht die einzige, die unterschiedlich bearbeitet und beantwortet wurde, denn „zu vielen Themen“ (II 23), so sagt Bf, gab es „@so verschiedene Meinungen@“ (II 23) (negativer Horizont). Erst noch spezifisch am Beispiel der „Reflection in Action“ wird nun allgemeiner von Bf formuliert, wie mit der Unterschiedlichkeit und somit mit Unsicherheiten umgegangen wurde. Af validiert die Aussage. Eine Klärung von Ungewissheit durch andere Studierende scheitert in diesem Teil der Passage, da die vorliegenden differente Meinungen nun eher zu Orientierungslosigkeit führen. Als Rettung aus diesem Dilemma an Unterschiedlichkeit bei den beschriebenen Szenen im Seminar wird die Dozentin „am Ende“ (II 26) eingebracht (positiver Horizont). In diesem Teil der zweiten Passage tritt die Dozentin jedoch nicht aktiv unterstützend (vgl. I 18–20) in Erscheinung. Selbst

die Kontaktmöglichkeiten, die von Bf beschrieben werden, wirken nicht umsetzbar: „Man“ (II 25) wollte die Dozentin nicht „jedes Mal“ (II 25) anschreiben (Enaktierungspotential). Bf beginnt ihren Satz mit: „damit man“ (II 24). Es scheint so, als habe man es verhindern wollen, häufig zu schreiben. Dass Probleme und Fragen häufiger auftreten, spricht dafür, dass man nicht „jedes Mal“ (II 24) schreiben wollte. Es dokumentiert sich, dass die Studentin auch nicht schreiben wollte. Es wird von Bf aber auch beschrieben, dass „es eben nicht möglich war, sie zu erreichen“ (II 24 f.). Die Dozentin wird als nicht verfügbare Instanz (negativer Horizont) dargestellt. Bf schildert nun ihren Zustand: Man steht da „so ein bisschen und denkt sich“ (II 26 f.) etwas. Zum einen wird sich sozusagen gefragt, was man machen soll, zum anderen wird überlegt, welcher Richtung man jetzt folgt (vgl. II 26). Deutlich wird, dass man nicht weiß, was man tun soll und überfragt ist, wohin man gehen „soll“ (II 27). Es kommt eine umfängliche Desorientierung der Studentinnen zum Ausdruck. Die Orientierungslosigkeit bewirkt einen regelrechten Stillstand (vgl. II 26 f.) und eine Form der Handlungsunfähigkeit (vgl. II 27). Die Möglichkeit, einen Weg selbst zu bestimmen, wird von den Studentinnen als ein möglicher positiver Gegenhorizont nicht elaboriert. Man möchte einer Richtung folgen. Af validiert abschließend („Ja“, II 28), was als echte Konklusion interpretiert werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass Af das von Bf vermittelte Gefühl verstanden hat und sogar von Af geteilt wird.⁷² An dieser Stelle endet die Interpretation der zweiten Passage der Gruppe „Braeburn“.⁷³

Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe „Braeburn“

Nachgehend soll der Orientierungsrahmen der Gruppe „Braeburn“ zusammengefasst werden. Hierbei werden die negativen sowie positiven Horizonte der Gruppe „Braeburn“ als begrenzende Elemente des Rahmes erfasst. Auch sollen die Enaktierungspotentiale als Realisierungsmöglichkeiten der rekonstruierten Orientierungen betrachtet werden.

Als durchgängige Themen im Verlauf der Diskussion der Gruppe „Braeburn“ wird der Umgang der Studentinnen mit Schwierigkeiten und Unsicherheiten bei der prozesshaften Arbeit mit dem Modell beschrieben sowie explizit oder implizit der Anspruch benannt, das Modell verstehen zu wollen und dem eigenen Handeln einen Sinn entnehmen zu können. Als handlungsleitend kann die Orientierung rekonstruiert werden, Unterstützung in vielfacher Art und Weise bei der Bewältigung der benannten Herausforderungen mit dem Modell anzustreben. Diese Orientierung zeigt sich in der Handlungspraxis der Studentinnen.

Von den Studentinnen wird unter der zu Hilfenahme von Bewältigungsstrategien versucht, ein Verstehen und bessere Arbeitsergebnisse zu erreichen. Die Studentinnen orientieren

⁷² In diesem Teil der zweiten Passage wird erneut ein konjunktiver Erfahrungsraum der Gruppe „Braeburn“ ersichtlich, der sich vor allem in einer hohen Indexikalität, in Form der Wahl der Begrifflichkeiten des Modells, darstellt. So kann dieser Passage eine nicht mit dem Modell vertraute Person wohl inhaltlich kaum folgen. Dies spricht für einen konjunktiven Erfahrungsraum, da sich die Studentinnen nicht gegenseitig erklären müssen. Auch die häufigen gegenseitigen Bezugnahmen der Studentinnen aufeinander, lassen dies vermuten.

⁷³ Auf eine ausführliche Zusammenfassung der insgesamt fünf interpretierten Passagen wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet.

sich hierbei an einer Vorstellung von falschen (negativer Horizont) bzw. richtigen (positiver Horizont) Arbeitsergebnissen. Neben den richtigen Arbeitsergebnissen wollen die Studentinnen aber auch einen Sinn in der eigenen Arbeit (am Modell) und in dem von ihnen gefundenen Wissen (zu den jeweiligen bearbeiteten Situationen) sehen. Dieser Sinn (positiver Horizont) erschließt sich den Studentinnen nicht (Orientierungsdilemmata). Es lässt sich zudem eine Orientierung an einem Verstehen-Wollen rekonstruieren. Die Studentinnen gleichen z. B. ihre Verstehens- oder Arbeitsleistungen mit anderen Studierenden ab. Diese Handlungspraxis erscheint bei den Studentinnen auf der Ebene der Performativität sowie Performanz. Sie stellen jedoch fest, dass andere weniger richtig arbeiten oder verstehen als sie (Orientierungsdilemmata). Diese Umstände erweisen sich für eine Verbesserung von Arbeitsergebnissen oder Verstehensleistungen als eher ungeeignet. Zumal das Vorhandensein von unterschiedlichen Meinungen oder Arbeitsergebnissen auch zu Orientierungslosigkeit führen kann (Orientierungsdilemmata). Die Desorientierung wird durch die Heterogenität von Meinungen und Arbeitsergebnissen sogar anscheinend noch verstärkt. Eine in solch komplexen Situationen nicht erfolgte Realisierung einer Orientierung an anderen Studierenden bei der Arbeit mit dem Modell wird mehrfach im Verlauf der Gruppendiskussion expliziert, in Form einer dramaturgischen Zuspitzung geäußert. Die Studentinnen beschreiben sich im Zuge dessen als handlungsunfähig. In solch ungewissen Situationen wird der Versuch unternommen (Enaktierungspotential), einen Kontakt zur Dozentin in Erwägung zu ziehen. Vermutlich gehen die Studentinnen davon aus, dass die Dozentin wissen könnte, welche die richtige Meinung oder ein richtiges Ergebnis ist. Die Dozentin mit ihrem zugeschriebenen Wissen über Richtiges oder Falsches (positiver Horizont) hinsichtlich des Arbeitens mit dem Modell steht einem eher kollektiven Nicht-Verstehen der Studentinnen gegenüber. Die lehrende Person kann demnach eine Orientierungsfigur darstellen. Eine aktive Kontaktaufnahme von Seiten der Studentinnen zur Dozentin wird als nicht realisierbar dargestellt (negativer Horizont). In Folge dessen beschreiben sich die Studentinnen bei einer für sie sozusagen unzureichend umgesetzten Unterstützung von Seiten der Dozentin (negativer Horizont) ebenso orientierungslos. Die Dozentin kann dem gegenüber als positiver Horizont erscheinen, indem sie aktiv eine Verbesserung der Arbeitsergebnisse und eine Orientierung ermöglicht. Neben der Dozentin können auch die Arbeitsmaterialien (positive Horizonte) eine Grundlage für ein gelingenderes Verstehen oder Arbeiten bieten. Die Unterlagen zum Modell werden sich von den Studentinnen aktiv angeeignet. Als positiver Horizont erscheint die eigene intensive Beschäftigung mit dem Modell, die aber genügend Zeit erfordert. Das einmalige vollständige Durchlesen der Unterlagen wird jedoch nicht realisiert (Orientierungsdilemmata), da sich vorwiegend an den vermittelten Inhalten der Dozentin orientiert wird. In Ergänzung erfolgt ein punktuelles, eigenständiges Lesen bei speziellen Fragen. Die zeitlichen Ressourcen werden als die Handlungspraxis begrenzend beschrieben.

6.2 Gruppe „Elstar“

„Ich steh da so=n bisschen ratlos vor was nehm ich“ (II 45)

Zusammensetzung der Gruppe

Die Gruppe „Elstar“ besteht aus drei weiblichen Teilzeitstudierenden im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit. Sie absolvieren zum Zeitpunkt der Erhebung (Juli 2015) ihre Praxisphase und arbeiten mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ mit derselben Lehrbetreuung im selben praxisbegleitenden Seminar. Die drei Studentinnen⁷⁴ absolvieren zwar den gleichen Studiengang wie die Forscherin, jedoch sind die drei Personen der Forscherin nicht persönlich bekannt. Eine Studentin gehört der gleichen Kohorte bzgl. des Zeitpunktes der Aufnahme des Studiums an wie die Forscherin.

Kontakt zur Gruppe und Kontext der Gruppendiskussion

Nach der persönlichen Vorstellung des Forschungsvorhabens von Seiten der Forscherin in einem Seminar (06.07.2015) wird durch die Dozentin spontan ein Zeitfenster im Anschluss an das Seminar angeboten, um die Gruppendiskussion durchzuführen. Auf die Nachfrage der Forscherin, wer an der Diskussion teilnehmen möchte, erfolgen fünf⁷⁵ freiwillige Meldungen. Um 15 Uhr nehmen drei Studentinnen an der zweiten Gruppendiskussion teil. Die Diskussion findet in den Räumlichkeiten der FH Köln statt. Die Gruppendiskussion dauert ca. 40 Minuten und wird durch mehrere längere Redepausen durchzogen.

Verlauf der Gruppendiskussion und Interpretation einer ausgewählten Passage

Die Eröffnung der Gruppendiskussion übernimmt Af, indem sie die Eingangsfrage zunächst nach einer kurzen Pause kommentiert („also keine konkrete Frage“). Af schildert ihre ersten Eindrücke und die anfänglichen Erfahrungen mit dem Modell. Einerseits erschien ihr anfangs die Arbeit banal und zugleich ließe sich feststellen, dass so Theorie und Praxis verbunden werden kann. Es folgt eine kritische Diskussion über die Anforderung, bereits längst vergangene Situationen bearbeiten zu müssen, wonach anschließend Cf ihren ersten Eindruck zu der Arbeit mit den Schlüsselsituationen beschreibt: Das Modell sei anfangs trotz der Anleitung der Dozentin nicht verstanden worden. Die Arbeit erfordere eine eigene Beschäftigung mit dem Modell.

Es folgt eine Auseinandersetzung mit der Anforderung des „schriftlichen Fixierens“. Die nun im Diskursverlauf anschließende Passage sollte zunächst einer detaillierten Interpretation unterzogen werden. Es wurde sich jedoch gegen dieses Vorhaben entschieden, da sonst die zugesprochene Sicherung der Anonymität hätte möglicherweise nicht gewährleistet werden können. Dennoch sollen die thematischen Inhalte kurz dargelegt werden.⁷⁶ Bf beschreibt in diesem Teil der Passage ihre Eindrücke zum Modell: Beispielsweise konnte sie anfänglich

⁷⁴ Auf eine grobe Schätzung des Alters der Studentinnen wird auf Grund der Zusicherung der Anonymität verzichtet.

⁷⁵ Zwei Personen entschieden sich gegen eine Teilnahme. Dies wurde der Forscherin durch die drei Studentinnen mitgeteilt.

⁷⁶ Es kann sich auf diese erste Passage der Gruppe „Elstar“ dennoch relativ allgemein bezogen werden.

mit diesem und einzelnen Arbeitsschritten nichts anfangen. Das Vermittelte der Dozentin widerspricht zum Teil dem Gelesenen. Es wird auch beschrieben, sich alleingelassen zu fühlen. Einerseits wünschen sich die Studentinnen ein Mehr an Anleitung, andererseits kann das Material auch als Fundament bei der Bearbeitung des Modells dienen. Nachfolgend bewertet Cf die Inhalte, d. h. die verschriftlichten Schlüsselsituationen auf der Online-Plattform. Es wird im Vergleich zum Arbeiten im Seminar an der FH Köln mit einem hohen Standard teilweise für wenig wissenschaftlich gehalten.

Die folgende Passage der Gruppe „Elstar“ wird ausführlicher dargestellt, wobei der fallinterne Vergleich innerhalb dieser einen interpretierten Passage eingebunden wird. Am Ende der Fallbeschreibung der Gruppe „Elstar“ erfolgt die komparative Analyse mit der Gruppe „Braeburn“ (Kap. 6.1) und deren handlungsleitenden Orientierungen, um mit einer Zusammenfassung der zentralen Orientierungen der Gruppe „Elstar“ zu enden.

- 1 Bf: Was ich noch ähm (.) also wo ich gedacht hab so das is eigentlich ein bisschen schade das halt meine
2 ähm (2) KollegInnen in meiner Praxisstelle damit gar nix anfang=n könn und ich so: da halt auch keinen
3 Austausch hab=n konnte eigentlich ne: so und jetzt dieses ganze Modell erklär=n so viel Zeit sich zu
4 nehmen um das alles ((lautes Atmen)) is- überhaupt nicht mö:glich ne: also ich konnt- nich- einfach ma-
5 Af: ^LIs- gar keine Zeit für da ^LJa ja ja
6 Bf: sagen so in meiner Praxisstelle so ach ja Schlüsselsituationen ich hab das und das und das und kannst
7 du mir da vielleicht irgendwie so oder ne oder können wir da ma- drüba reden das is halt nicht (.) weil
8 Af: ^LMhm
9 Bf: das Modell keiner kennt und ((Prusten))
10 Cf: Ja und anfangs konnt- ich=s ja auch gar=nich- erklären weil ich=s von Anfang nicht ganz ähm
11 Bf: ^LGenau anfangs konnt @man=s auch nicht
12 Cf: verstanden hat oder so
13 Bf: erklär=n@ und es is auch viel zu- also wie gesacht da fehlt auch die Zeit um da jetzt so dieses ganze
14 Modell zu erklären was ich da machen muss so ich hab=s mal versu:cht weil ((lautes Atmen)) eine mal
15 gefragt hat aber das is- überhaupt nich-
16 Cf: ^L„nich- wirklich angekommen“
17 Bf: ^LJa ne: **das geht auch nicht** ich mein wir
18 beschäftigen uns auch lang damit um da irgendwie Durchzu- ((lautes Atmen)) zusteig=n und deswegen
19 Cf: ^Lzusteigen
20 Bf: also das so=n bisschen schade das wär vielleicht wenn man so ein Thema hätte als i- um im
21 Praxis=äh=bericht ähm zu zu schreiben über ein Thema was man sich aussucht aus der Praxisstelle wär
22 das natürlich einfacher da auch mit den (.) KollegInnen ma- drüba zu reden und bisschen
23 Cf: ^LMhm
24 Bf: auszutauschen °und so ne° (3) mhm
25 (7)

(Gruppe „Elstar“: Passage II, 1–25)

Bf bringt eine Proposition mit evaluativem Charakter ein. Sie bedauert, dass KollegInnen in der Praxisstelle „damit“ (II 1) gar nichts anfangen können. Es scheint so, als wenn die KollegInnen vermutlich überhaupt nichts verstehen (vgl. II 2). Bf folgert, dass ein fehlendes Verständnis auf Seiten der Praxis dazu geführt hat, dass sie „eigentlich“ (II 3) keinen Austausch haben konnte. Auf Grund der Komplexität⁷⁷ konnte Bf das Modell in ihrer Praxisstelle nicht vorstellen. Af erweitert nun Bfs Argumentation, sodass dafür nämlich „gar keine Zeit“ da ist⁷⁸ (vgl. II 5) (negativer Horizont). Es wird von Bf argumentiert, dass es „überhaupt nicht möglich“ ist (Enaktierungspotential). In Anbetracht der zu wenigen Zeit ist es also „unmö:glich“

⁷⁷ Eine Umfänglichkeit des Modells scheint im „das und das und das“ (II 27) zum Ausdruck zu kommen.

⁷⁸ Im Verlauf der Diskussion wird Af eine effektive und effiziente Möglichkeit darstellen, das Modell bzw. Teile davon doch erklären zu können (vgl. II 31–45).

(II 4), das komplette Modell zu erklären (negativer Horizont). Es besteht anscheinend kaum eine Chance, sich „so viel Zeit zu nehmen“. Als Zwischenkonklusion erscheint die dreifache Validierung Afs mit einem „Ja ja ja“ (II 5). Die beiden Studentinnen scheinen die Einschätzung zu teilen, dass ein Erklären des ganzen Modells in Anbetracht der Zeit unmöglich ist. Wie Cf hierzu steht, wird zu einem späteren Zeitpunkt in der Diskussion ersichtlich.

Bf exemplifiziert nun ein womöglich fiktives Gespräch mit einer Person aus der Praxis im Modus einer Erzählung. Es kann als Enaktierungspotential der Orientierung des Wunschs nach einem Austausch mit der Praxisstelle angesehen werden. So sagt Bf, dass sie die andere Person nach etwas fragt bzw. sogar diese um etwas bittet („kannst du mir da vielleicht“). Sie formuliert, dass sie mit der Person „drüba“ (II 7) reden möchte. Es dokumentiert sich ein aktives Zugehen auf die Person in der Praxis. Das Anliegen sowie dessen Umsetzung werden jedoch als vollständig unmöglich in Form einer Zwischenkonklusion Bfs dargestellt: „das is halt nicht“ (II 7) (Enaktierungspotential). Af ratifiziert diese abschließende Aussage Bfs, dass es nicht geht. Nach Bf ginge es nicht, „weil das Modell keiner kennt“ (II 7–9) (negativer Horizont). Bf prustet am Ende ihrer Zwischenkonklusion. Die ursprünglich aufgeworfene Proposition Bfs, sich Austausch zu wünschen, wird von Af anscheinend nicht weiter mitgetragen. Auch beteiligt sich Cf bislang gar nicht an der Diskussion. Die Aussage über die Unkenntnis der Personen zum Modell in der Praxis bleibt unkommentiert und wird eingangs der Passage von Af oder Cf weder validiert noch kommentiert. Erst das erneute Einbringen Bfs (vgl. II 4–9) und die Zwischenkonklusion Bfs lösen nun eine Reaktion Cfs aus. Sie schließt an die Zwischenkonklusion mit evaluativem Charakter von Bf an und grenzt die Aussage Bfs im Modus einer Differenzierung ein. Sie sagt, dass sie das Modell zu Beginn auch „gar nich“ (II 10) hätte erklären können (negativer Horizont). Von Bf wird aufgegriffen und nochmals weiter differenzierend elaboriert, dass es am Anfang nicht erklärt werden konnte. „Man“ (II 11) konnte es nicht erklären. Also nicht nur Bf und Cf waren nicht dazu in der Lage, sondern man war dazu generell nicht im Stande. Bf kommt nochmals auf ihre anfängliche Argumentation zurück (vgl. II 1–3), dass die Zeit fehlt. Bf exemplifiziert nun, dass sie den Versuch (Enaktierungspotential) unternommen hatte, das Modell zu erklären. Dies tat sie, weil sie danach gefragt wurde (vgl. II 14 f.). Diese Schilderung steht dem aktiven (fiktiven) Zugehen auf eine Kollegin (vgl. II 6–7) entgegen. Bf und Cf konkludieren gemeinsam, dass eine Erklärung überhaupt nicht wirklich angekommen ist (negativer Horizont). Cf scheint genau zu wissen, was Bf sagen möchte und beendet Bfs begonnenen Satz (vgl. II 16). Dies könnte auf einen konjunktiven Erfahrungsraum (zumindest von Bf und Cf) hindeuten. Eine Unterstützung im Zuge eines Austauschs, wie in der Proposition Bfs explizit und implizit gewünscht, ist bei Cf sowie Bf womöglich nicht zu Stande gekommen. Cf differenziert die aufgeworfene Proposition weiter, dass es auch nicht geht (vgl. II 17). Sie begründet dies darin, dass die Studentinnen sich damit ausgiebig auseinandergesetzt haben, um da „durchzustei-

gen“ (II 19) (positiver Horizont). Bf spricht nun von einem „Wir“. Wie bereits zuvor getan, vervollständigt Cf nun Bfs Aussage. Es kommt abermals ein konjunktiver Erfahrungsraum von Cf und Bf zum Ausdruck. In der Zwischenkonklusion wird von Bf auch argumentiert (vgl. II 17–18), dass ein fehlendes Verstehen dem Erklären in der Praxis entgegensteht. Es wird von den beiden Studentinnen die Unmöglichkeit verdeutlicht, unter gewissen Bedingungen mit der Praxis in ein Gespräch zu kommen (Orientierungsdilemmata).

Bf kommt nun nochmals auf ihre ursprüngliche Äußerung des nicht realisierbaren Wunsches nach Austausch zurück (vgl. II 1–9), dass sie mit den Kolleginnen hätte „drüba reden“ (II 7, 22) wollen. Sie findet es schade, dass der Austausch nicht funktioniert. Bf konkretisiert den Wunsch nach Austausch anhand eines fiktiven Beispiels und elaboriert die aufgeworfene Proposition nun exemplarisch erneut und dadurch für Af und Cf explizierter. Bf sagt, dass sie ein Thema, das sie ausgesucht hat und von ihr im Praxisbericht behandelt werden könnte, aus der Praxisstelle gerne mit Kolleginnen besprochen hätte. Im Fokus steht vermutlich das Reden über ein Thema, über das bereits entschieden wurde. Weniger die Entscheidung für ein Thema wirkt bei Bf fraglich. Bf begründet es damit, dass die Arbeit leichter fallen könnte (vgl. II 22). An dieser Stelle kommt die Orientierung, sich Unterstützung zu wünschen, deutlich zum Ausdruck. Bfs Wunsch wird von Cf ratifiziert. Af scheint diesen Wunsch mit der Gruppe möglicherweise bislang nicht zu teilen. Stellt man den Wunsch Bfs, der sich auf der Ebene der Performativität zeigt, ins Verhältnis zur Performanz, findet auch innerhalb der Gruppendiskussion eher kein Austausch mit Af und Cf über den Wunsch, ihr Thema, statt. Diskursiv wurden die handlungspraktischen Bedingungen erarbeitet, die solch einem Wunsch entgegenstehen. Betrachtet man die Nicht-Reaktionen Afs auf die vorangegangenen Beiträge Bfs und Cfs, so stimmt Af lediglich dem elaborierten Teilaspekt der Orientierung zu, dass keine Zeit vorhanden ist, um das Modell gänzlich jemanden zu erklären. Die Reaktion Afs folgt in Form einer Antithese im nächsten Teil der zweiten Passage.

- 26 Af: Mhm (2) Haja bei meinem Anleiter ich hab das so schon ma- erwä:hnt ne: was für eine Situation soll
 27 ich denn nehmen und dann hat er mir auch vorgeschlagen ja na hier nehme- doch das und das @also @
 28 Bf: L Mhm
 29 (2) und das ist das was du jetzt genomme- hast ne
 30 Af: War ganz schön
 31 Bf: Ne ich hatte vorher eine andere Situation aber: (3) ne weil ich auch gesucht hab das soll ja so n bisschen
 32 @Konflikt drin sein@ (.) das war aber nicht so gut weil ich da nur daneben gegessen hab das heute
 33 Bf: L mhm
 34 Af: auch nicht hin: aber das ist- hier war ja auch so ein gewisser Konflikt drin
 35 Bf: L Ok
 36 (5) L Mhm (3) mhm
 37 Cf: °Der kannte da- oder der kennt das Modell dann dein Anleiter (.) oder hat der nur einfach ()°
 38 Af: L Nö ich hab
 39 ihm davon erzählt so ein bisschen also ich muss ja nicht die ganzen Sachen erzählen sondern ich
 40 Cf: L Ja ok
 41 Af: brauch ne () wir haben das wurde aufgeteilt in eine Schlüsselsituation was ein Sozialarbeiter
 42 Cf: L Ja
 43 Af: macht und da muss ich jetzt was finden ich hab die und die (2) °so also kurze Erklärung und dann (.) ja
 44 Cf: L Mhm
 45 Af: (2) ja ich stehe da so=n bisschen ratlos vor was nehme ich und dann sagt er hier (.) nimm doch das doch
 46 Bf: L Mhm
 47 (4) mhm @(.)@
 48 (19)

(Gruppe „Elstar“: Passage II, 26–48)

Nach einer ca. 5-sekündigen Pause äußert Af, dass sie „das“ (II 26) bei dem Anleiter erwähnt hat. Dem von Bf benannten negativen Horizont, der Unmöglichkeit des Erklärens, wird nun im weiteren Verlauf der Diskussion ein positiver Horizont gegenübergestellt, indem Af ihr Gespräch mit ihrem Anleiter in Form einer Erzählung elaboriert. Dies stellt einen realen positiven Horizont neben dem fiktiven positiven Horizont Bfs (II 6–7) und dem negativen erlebten Horizont Bfs (II 14–15) dar. Af hat den Anleiter gefragt, welche Situation sie nehmen soll. Es zeigt sich, dass Af auf den Anleiter aktiv zugegangen ist. Er hat ihr darauf geantwortet: „nehme doch das und das“ (II 27). Dies wird von Bf ratifiziert. Af schließt ihre Elaboration mit einer evaluativen Aussage ab: „@also@ war ganz schön“.

An die Ratifizierung Bfs schließt sich eine Antithese im Sinne einer Frage durch Bf an. Sie fragt, ob die vom Anleiter vorgeschlagenen Situationen von Af auch von ihr genommen wurden. Dies verneint Af. Sie habe sich bereits zuvor für eine andere Situation entschieden. Af begründet ihre Entscheidung damit, dass sie ein wenig Konflikt in der Situation haben wollte (Bf ratifiziert diese Aussage) (vgl. II 31 ff.). Sie legitimiert die Auswahl der Situation zusätzlich damit, dass sie bei der vom Anleiter vorgeschlagenen Situation „nur daneben gesessen“ (II 32) hat. Bf ratifiziert diese Aussage erneut, diesmal mit einem „ok“ (II 35). Es wirkt so, als habe Af die angebotene Option mit dem Anleiter als ein Angebot wahrgenommen, das sie aber ausschlug und sich auf Grund mehrerer Kriterien für eine andere Situation entschied. So hat nach der Aussage von Af ihre ausgewählte Situation einen „gewissen Konflikt“ (II 34). Bf ratifiziert diese Aussage doppelt. Die Ratifizierungen Bfs deuten erneut darauf hin, dass kein konjunktiver Erfahrungsraum in der Gruppe „Elstar“ geteilt wird. Diese erste Vermutung verstärkt, dass Cf sich bislang gar nicht am Diskurs beteiligt hat.

Nach einer erneuten ca. 5-sekündigen Pause stellt diesmal Cf eine begrenzende, antithetische Frage in Bezug auf die vorangegangenen Proposition zum Gespräch zwischen Af und ihrem Anleiter. Sie fragt Af, ob der Anleiter das Modell kannte oder kennt. Af antwortet relativ laut verneinend, dass sie ihm davon so ein bisschen erzählt hat. Dies entspricht dem Gegenteil, was zuvor (vgl. II 4–16) von Bf und Cf geschildert wurde. Der Anleiter kannte das Modell zwar nicht (negativer Horizont), aber das stellte nicht das Problem dar, da Af es ihm erklärte (positiver Horizont). Af validiert diese Aussage mit einem „ja ok“ (II 40). Es scheint so, als verstehe Cf, was Af beschreibt. Af exemplifiziert ihr „Erzählen“ (II 39) nun konkreter. Af ist der Meinung, dass sie ja nicht die „ganzen Sachen“ (II 39) beschreiben bräuchte. Dies wird von Cf erneut validiert. In Form eines nachgestellten Gesprächs veranschaulicht Af, wie sie vorgegangen ist. Af formuliert, dass sie („wir“, II 41) einen Auftrag erhalten hatten, etwas finden zu müssen (vgl. II 43), was „ein Sozialarbeiter macht“ (II 41 ff.). Dazu bräuchte (vgl. II 41) sie etwas. Af bezeichnet ihr Vorgehen als eine „kurze Erklärung“ (II 43). In dem von Af nun folgend nachgesprochenen Gesprächsausschnitt zwischen dem Anleiter und ihr wird ersichtlich, dass Af zum Zeitpunkt des Gesprächs möglicherweise unsicher gewesen ist: Sie sei da so ein bisschen ratlos vor gestanden. Sie habe sich gefragt, was sie nehmen solle (vgl. II 45). Durch eine Unsicherheit womöglich auf Grund der mannigfach zur Auswahl stehenden Situationen dokumentiert sich eine Hilflosigkeit bei Af. Die von Af beschriebene Antwort des Anleiters auf Afs artikulierten Wunsch nach Rat und Hilfestellung: „nimm doch das doch“ (II 45) verdeutlicht, dass das von Af innerhalb der Gruppendiskussion skizzierte Gespräch mit dem Anleiter erfolgreich gewesen ist. Die Erzählung Afs hat Cf an eigenen Stellen durch Ratifizierungen zur Kenntnis genommen. Es scheint so, als werde der positive Gegenhorizont Afs in Form einer erfolgreichen Enaktierung des Kontakts mit dem Anleiter nicht in einem konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe „Elstar“ geteilt. Im Vergleich zum von Bf geäußerten Wunsch, einer interaktiven interpersonalen Aushandlung, scheint Af ihre Themen jedoch selbständig erarbeiten zu wollen. Legt man diese Vermutung zu Grunde, könnte die hier aufgeworfene Proposition von Af als gegenläufig zu Bfs Proposition angesehen werden. Diesen Teil der Diskussion schließt Bf ab („Mhm (4) mhm @(.)@“, II 46–27). Das Lächeln Afs am Ende der Ratifizierung könnte als eine rituelle Konklusion dieses Teils der Diskussion angesehen werden, da Af nun Bfs Wunsch, den sie zuvor in Form einer Proposition explizit geäußert hatte, real erleben und veranschaulichen konnte. Reaktionen von Bf und Cf, die sich zuvor noch mit differenzierenden Fragen eingebracht hatten, bleiben aus.

- 49 Af: Aber es is- natürlich bei mir so: ähm dass irgend=ne Situation die ich am Anfang gewählt hab weil ich
 50 das dann nur gemacht hab und jetzt mach ich natürlich viel spannendere Sachen wo ich auch glaube
 51 dass es viel ergiebiger ist da würde mir leichter mehr Theorien zu einfallen aber ich hab jetzt auch
 52 Bf: ^L Mhm
 53 Af: schlicht weg keine Lust mehr nochmal die Arbeit zu machen die neue dann (1) ne:: @(.)@ @dann
 54 Bf: ^L Ganz genau (2) Mhm ^L Genau
 55 Af: bleib- bei der alten@
 56 Bf: ^L Ja so ich geht-s mir aber auch (1) also ich wüsste auch ähm tatsächlich Situationen die
 57 die die ich noch lieber bearbeiten das is- schon eine wo ich denke das ist n- Thema was mich sehr
 58 interessiert aber eigentlich ähm (2) würd- ich gern-
 59 Af: ^L Obwohl deine find- ich schon auch recht ergiebig
 60 Bf: ^L Ja ergiebig is- die das stimmt
 61 Af: ^L Also meine ist irgendwie
 62 nich so ergiebig find ich so da muss ich wirklich drüber nachdenken was passt da jetzt aber gut die
 63 Bf: ^L M:hm ^L Mhm ^L Ja:
 64 Af: gehören eben auch dazu die Situationen auch wenn ()
 65 Bf: ^L Ja ja das stimmt ja ja genau
 66 (1)
 67 Af: Aber ich könnt- mir was Spannenderes vorstellen
 68 Bf: ^L @ (2) @° ja das stimmt° (3) Mhm

(Gruppe „Elstar“: Passage II, 49–68)

Im nachfolgenden Teil der Diskussion bringt Af ein neues, teilweise anknüpfendes Thema in Form einer Proposition ein, indem Af (in Form einer womöglich rituellen Konklusion) das vorherige Thema beendet und auf einen anderen Aspekt zu sprechen kommt. Sie hinterfragt die Auswahl von Situationen und offenbart ihre dahinterliegende Motivation der Gruppe. Af grenzt ihre zuvor noch positiv geschilderte Erfahrung zur Wahl der anfänglichen Situation nun selbst ein. Af elaboriert in Form einer Begründung nun, dass es selbstverständlich bei ihr so sei, dass sie die Situation nur genommen habe, weil sie zu diesem Zeitpunkt „das dann nur gemacht“ (II 50) hatte. Sie elaboriert weiter, dass sie zum jetzigen Zeitpunkt viel „spannendere Sachen“ (II 50) macht (positiver Horizont). Af vermutet, dass diese spannenderen Sachen „viel ergiebiger“ (II 51) sind (positiver Horizont). Die Ergiebigkeit ermöglicht, dass Af leichter mehr Theorie einfallen. Die Ergiebigkeit könnte sich z. B. auf die Anzahl der gefundenen Wissensressourcen, die einem „einfallen“ (II 51), beziehen. Bf ratifiziert Afs These. Die Option der Auswahl einer anderen Sache mit mehr Spannung verneint Af in Form einer Differenzierung ihrer aufgeworfenen Proposition. Sie erklärt, dass sie „schlicht weg keine Lust mehr“ (II 53) hat, sich „nochmal die Arbeit zu machen“ (II 53) (Orientierungsdilemma). Die bereits im vorherigen Verlauf der Diskussion zu erahnende handlungspraktische Ausrichtung Afs nach einer pragmatischen (vgl. II 38–45) bzw. weniger aufwendigen Methode oder Lösung von Problemen dokumentiert sich an dieser Stelle der Diskussion erneut. Wenn Theorien nicht einfallen, erschwert sich die Arbeit. Afs Fazit ist, dass sie daher bei der Alten bleibt, um sich quasi die Mühe bei einer Neuen zu ersparen. Diese Aussage wird von Bf validiert („Ganz genau (2) Mhm“, II 54). Bevor Af ausspricht, dass sie die neue Situation nicht nehmen würde, validiert Bf die nicht abgeschlossene Aussage von Af nochmals („Genau“, II 54). Dies könnte auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum bei Af und Bf hindeuten. Bei Af und womöglich Bf lässt sich erkennen, dass sie sich vermutlich im Zwiespalt zwischen Spannung und Unlust lieber für den einfacheren Weg entschieden haben und bei der alten

Situation geblieben sind. Bf schließt zustimmend an Afs Elaboration mit einer Anschlussproposition an, dass ihr durchaus noch andere Situationen, die sie „noch lieber“ (II 57) bearbeiten wollen würde (positiver Horizont), einfallen. Bf differenziert die aufgeworfene Proposition Afs weiter und analysiert, dass ihre ausgewählte Situation zwar ein Thema beinhaltet, was sie sehr interessiert. Was Bf jedoch „noch lieber“ machen wollen würde, bleibt von ihr unausgesprochen. Bf kommt nicht dazu, ihren Satz zu vervollständigen („aber eigentlich ähm (2) würd- ich gern“, II 58). Bereits an diesem Teil der Passage fällt auf, dass sich Cf nicht mehr äußert. Es scheint, als Teile sie die Erfahrungen von Af und Bf nicht.

Homolog, wie bereits zuvor von Bf gehandhabt (vgl. II 1–3 und II 20–24), kommt auch Af auf die von ihr zuvor (vgl. II 49–51) aufgeworfene Proposition zurück, bei der sie die Ergiebigkeit als mögliches Kriterium einer Auswahl von Situationen benannt hat. Af fällt Bf mit einer Differenzierung ins Wort, sodass Bf nicht weitersprechen kann. Af sagt, dass sie Bfs Situation „schon auch recht ergiebig“ (II 59) findet. Bf bestätigt die Bewertung („Ja ergiebig ist- die das stimmt“, II 60). Es zeigt sich in diesem Ausschnitt der Diskussion, dass Af die Situation Bfs und deren Inhalte zu kennen scheint und sich somit Vergleiche für Af ergeben. Af schließt an die Zustimmung Bfs in Form einer Zwischenkonklusion an. Sie fände ihre Situation nicht so ergiebig (vgl. II 61–62). Afs Bewertung hinsichtlich der eigenen Situation wird von Bf zweimal ratifiziert. Af argumentiert, dass sie tatsächlich nachdenken müsse, was da jetzt passt (vgl. II 62). Dies wird von Bf validiert. Das „wirklich“ (II 62) könnte so interpretiert werden, dass Af zwar hofft, dass einem Theorien einfallen, falls dies jedoch nicht der Fall ist und die Ergiebigkeit der Situation es nicht zulässt, tatsächlich nachgedacht werden muss. Der Fokus von Af scheint auf einer effizienten Arbeitsweise zu liegen. Die Zwischenkonklusion in Form einer Feststellung von Af, dass die Situationen auch „dazu gehören“ (II 64), wird von Bf mit Nachdruck validiert („Ja ja das stimmt ja ja genau“, II 65). Af vollzieht quasi ein Resümee hinsichtlich ihrer Lage und bezieht Position. Sie könne sich etwas Spannenderes vorstellen (vgl. II 67). Deutlich wird, dass Af Spannendes zu tun erstrebenswert findet (vgl. II 50, 67), da sie dies bereits zuvor als Wert genannt hatte (vgl. II 50), dies jedoch auf Grund der Lustlosigkeit (zu hoher Aufwand) nicht umsetzt (Orientierungsdilemmata). Am Ende dieses Teils der zweiten Passage lächelt Bf eher offensiv und begleitet mit einer validierenden, wenngleich auch leisen Äußerung („ja das stimmt“, II 68) über die abschließende Aussage Afs. Es scheint so, als sei die Thematik der Bewertung der Auswahl von Situationen zu einem Abschluss gekommen. Inwieweit dieser Abschluss eine echte Konklusion darstellt, kann nicht mit Gewissheit interpretiert werden, zumal sich auch Cf in diesem Teil der zweiten Passage nicht zu den Themen und Bewertungen Afs und Bfs geäußert hat. Womöglich stellt das Einbringen des neuen Themas durch Af eine Opposition dar (vgl. II 49–68) und kann als rituelle Konklusion des vorherigen nicht auf gelösten These-Antithese-Diskurses (vgl. II 26–48) gesehen werden. Hier endet die Interpretation der zweiten Passage der Gruppe „Elstar“.

Komparative Analyse

Die Handlungspraxis der Studentinnen der Gruppe „Elstar“ zeigt im Vergleich zur Gruppe „Braeburn“ (Kap. 6.1) Ähnlichkeiten und Unterschiede auf die nun eingegangen werden soll. Die Studentinnen beider Gruppe sind daran interessiert, das Modell zu verstehen und Arbeitsschritte bewältigen zu können. Hier werden ähnliche, aber auch unterschiedliche Strategien angewendet oder in Betracht gezogen. Bei der Gruppe „Braeburn“ dokumentiert sich zum einen eine aktive Vorhergehensweise durch ein punktuelles oder vollständiges Lesen der Arbeitsmaterialien bzw. durch ein in Erwägung ziehen des Nachfragens bei der Dozentin. Es werden Verbesserungen der Arbeitsergebnisse durch die aktive Intervention der Dozentin ermöglicht und ein Verstehen durch die Vermittlung der Dozentin erleichtert. Hingegen greifen die Studentinnen der Gruppe „Elstar“ in der interpretierten Passage auf keine Arbeitsmaterialien⁷⁹ zurück. Sie wünschen sich eine Unterstützung durch Personen aus der Praxis, auf die aktiv zugegangen werden möchte. Von beiden Gruppen wird der Kontakt zu anderen Person angestrebt, um Arbeitsprozesse zu erleichtern oder Orientierung zu finden und somit ggf. die Handlungsfähigkeit wieder herstellen zu können. In der Gruppe „Braeburn“ stellen diese Personen die anderen Studierenden und die Dozentin dar. Als mögliche unterstützende Personen erscheinen in der Gruppe „Elstar“ die Personen aus der Praxis. In der Gruppe „Braeburn“ stellt sich ein Kontaktwunsch mit der Dozentin von Seiten der Studentinnen als unmöglich dar. Auch in der Gruppe „Elstar“ kann ein Kontakt unerfüllt bleiben. Der Versuch, Orientierung in komplexen, verwirrenden Situationen zu finden, indem sich Hilfe gesucht oder Unterstützung angenommen wird, zeigt sich in beiden Gruppen. Ein Verstehen des Modells erfolgt in beiden Gruppen vor allem durch eine intensive und lange Beschäftigung mit dem Modell. Die Gruppe „Braeburn“ möchte vor allem ein richtiges Arbeiten erreichen. Die Gruppe „Elstar“ verfolgt das Ziel, die aufgetragenen Aufgaben leichter bewältigen zu können. In beiden Gruppen zeigt sich Zeit als unzureichende Ressource. Auch zeigt der Vergleich der studentischen Handlungspraxen, dass Bewältigungsstrategien zur Zielerreichung selbst entwickelt werden oder diese auch fehlen können. Steht bei der Gruppe „Braeburn“ das Verstehen des gesamten Modells und die Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit sowie das Streben nach richtigen Arbeitsergebnissen im Mittelpunkt, zeigt sich auch bei den Studentinnen der Gruppe „Elstar“ ein Verstehen als zentrales Anliegen, vor allem aber auch ein Streben nach leichter Handhabbarkeit und dies, obwohl das Bearbeiten interessanter und spannender Aufgaben auch in Erwägung gezogen wird. Ebenso wird bei der Gruppe „Braeburn“ ersichtlich, dass sich gegen das komplette Lesen der Materialien entschieden wurde und für das Aufnehmen der vermittelten Inhalte der Dozentin. Diese Vorgehensweise könnte auch auf die handlungspraktische Ausrichtung an einer effizienten und ökonomischen Arbeitsweise hindeuten. Spielt bei der Gruppe „Elstar“ das Vermeiden eines Mehraufwandes eine Rolle,

⁷⁹ Werden die Arbeitsmaterialien, als positive Horizonte, in der Gruppe „Braeburn“ als Grundlagen für ein Verstehen herangezogen, so zeigt sich diese Orientierung auch im Ansatz an der nicht veröffentlichten Passage I der Gruppe „Elstar“.

sodass auf die Auswahl einer spannenderen Situation verzichtet wird, so streben die Studentinnen der Gruppe „Braeburn“ vor allem nach richtigen Arbeitsergebnissen⁸⁰ und dem Verstehen dessen, was sie tun. In beiden Studierendengruppen wird das Finden von Theorien als eine Herausforderung dargestellt. Fragt sich die Gruppe „Braeburn“ nach einer Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeitsleistung bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis, wird dieser Aspekt innerhalb der Diskussion der Gruppe „Elstar“ nicht thematisiert. Die Handlungspraxis der Studentinnen der Gruppe „Elstar“ wirkt zum einen ausgerichtet auf die Erfüllung der aufgetragenen Aufgaben, zum anderen wird es als reizvoll empfunden, sich doch dem Mehraufwand mit mehr Spannung zuzuwenden. In der Handlungspraxis beider Gruppen zeigt sich ein vergleichendes, abwägendes, ein tendenziell eher rationales Vorgehen. In der Gruppe „Elstar“ stellt es sich so dar, dass die Studentinnen Entscheidungen treffen, indem sie Kriterien heranziehen und eher kalkulierend agieren. In der Gruppe „Braeburn“ dienen Vergleiche vor allem der Orientierung. Vielfältige Optionen und komplexe Situationen führen in beiden Gruppen teilweise zu Desorientierung. In der Gruppe „Elstar“ kann die eingeschränkte Handlungsfähigkeit durch einen Rat des Anleiters wiederhergestellt werden. Ähnliches und zugleich Unterschiedliches dokumentiert sich durch die real erfolgte Intervention der Dozentin in der Gruppe „Braeburn“. Zugleich wird, während sich die Studentinnen in einer widersprüchlichen Situation fragen, welcher Richtung sie folgen sollen, ein Kontakt zur Dozentin in Betracht gezogen und Hilfestellungen und Ratschläge angestrebt und angenommen.

Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe „Elstar“

An dieser Stelle erfolgt die Zusammenfassung der Orientierungsrahmen⁸¹ der Gruppe „Elstar“. Es werden hierbei die negativen sowie positiven Horizonte als begrenzende Elemente des Rahmes erfasst und darüber hinaus die Enaktierungspotentiale der Orientierungen analysiert.

Die Themen im Verlauf der Diskussion der Gruppe „Elstar“ sind die Herausforderungen des Verstehens des Modells, einen Kontakt zur Praxis herstellen zu wollen sowie das Auswählen und Bearbeiten von Situationen innerhalb der Arbeit mit dem Modell.

Als handlungsleitend kann die Orientierung rekonstruiert werden, Unterstützung bei Herausforderungen und Unsicherheiten bei der Arbeit mit dem Modell anzustreben. Es wird von den Studentinnen eine Unterstützung durch die Praxis fokussiert. Ein Kontakt in die Praxis gelingt mit der Anwendung geeigneter Strategien, was sich different in der handlungspraktischen Umsetzung (Enaktierungspotentialen) der Studentinnen zeigt. Wird ein Austausch mit der Praxis angestrebt, erscheint als negativer Horizont eine Unkenntnis zu den Schlüsselsituati-

⁸⁰ Ansatzweise zeigt sich in der nicht veröffentlichten ersten Passage der Gruppe „Elstar“, dass die Studentinnen nach einem richtigen Arbeitsergebnis streben und einen Sinn in der Arbeit und in ihrem Wissen finden wollen.

⁸¹ Wie innerhalb der Interpretationen erörtert werden konnte, werden einige handlungsleitende Orientierungen von der Gruppe „Elstar“ vermutlich kollektiv geteilt, andere womöglich nicht. Die Tatsache, dass Af sich in weiten Teilen der Diskussion nicht beteiligt (vgl. II 9–25) und dies ebenso bei Cf auffällt (vgl. II 49–68), spricht eher dafür, dass konjunktive Erfahrungen der Gruppe nur hin und wieder kollektiv geteilt werden.

onen auf Seiten der Praxis (Orientierungsdilemma). Diesem Umstand kann begegnet werden, indem das Modell zuvor verstanden wird (positiver Horizont), was eine lange Beschäftigung erfordert (positiver Horizont). Ein Verstehen scheint zwei Studentinnen insofern nicht zu gelingen, da sie das Modell in der Praxis nicht gänzlich erklären können. Dies ist der Fall, weil Zeit und das Verständnis hierzu fehlt (Orientierungsdilemma). In Folge eines Verstehens wird das Modell jedoch in komprimierter Version für andere Personen darstellbar, sodass Hilfestellungen von Personen aus der Praxis für die Studentinnen fruchtbar werden (positiver Horizont). Dies erfolgt einerseits, um sich innerhalb des Modells und hier bei einzelnen Arbeitsschritten orientieren zu können. Ein Ziel kann hier die Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit sein. Andererseits soll ein diskursiver Austausch mit der Praxis zu Themenfeldern des Praxisberichts ermöglicht werden, sodass die Arbeit leichter fallen kann.

Es zeigt sich in der Handlungspraxis der Studentinnen, dass Vergleiche hinsichtlich der Praktikabilität von Vorhergehensweise und studentischen Verstehensleistungen vollzogen werden. Als weitere zentrale Orientierung ist die handlungspraktische Ausrichtung an Effizienz⁸² oder Interesse (Orientierungsdilemmata) zu benennen. Die Studentinnen möchten Aufgaben effizient und praktikabel, d. h. ohne größeren Mehraufwand, umsetzen. Die Umsetz- und Machbarkeit von Aufgaben steht sozusagen im Vordergrund (positiver Horizont). Jedoch bringen Entscheidungen für aufwendigere Aufgaben auch mehr Spannung, reichhaltigere Ergebnisse oder auch größeres Interesse mit sich (Orientierungsdilemma).

6.3 Gruppe „Boskoop“

„Ja wenn ich da irgend=nen Pfad verpasst hab oder so dann werde ich ihn ja wieder finden“ (II 51 f.)

Zusammensetzung der Gruppe

Die Gruppe „Boskoop“ besteht aus zwei weiblichen Studierenden des Bachelorstudiengangs der Sozialen Arbeit im Alter zwischen 30 und 45 Jahren. Zum Zeitpunkt der Erhebung (Juli 2015) absolvieren diese in Vollzeit und in Teilzeit ihre Praxisphase. Während der Erhebung arbeiten die Studentinnen in ihren jeweiligen praxisbegleitenden Seminaren mit den Schlüsselsituationen. Sie haben hierbei eine unterschiedliche Lehrbetreuung und besuchen nicht dasselbe Seminar. Die Studentinnen sind der Forscherin persönlich nicht bekannt.

Kontakt zur Gruppe und Kontext der Gruppendiskussion

Nach den studentischen Rückmeldungen zum Forschungsvorhaben per E-Mail wird der Termin der Erhebung (07.07.2015, 13 Uhr) durch eine Online-Umfrage festgelegt. Die Diskussion fand in den Räumlichkeiten der FH Köln statt und dauerte ca. 72 Minuten.

Verlauf der Gruppendiskussion und Interpretation zweier ausgewählter Passagen

⁸² Aus der nicht veröffentlichten Interpretation der ersten Passage gehen ebenso Anzeichen hervor, bei der Af praktikables Arbeiten anstrebt. So könnte auch die Anfangsszene des Interviews durch ein kurzes Statement von Af „also keine konkrete Frage“ auf diese Orientierung hindeuten.

Zu Beginn der Erhebung klären Af und Bf mit der Forscherin Fragen. Af möchte z. B. wissen, wie sie sich den konkreten Ablauf der Diskussion vorstellen kann. Bf bittet die Forscherin um Erlaubnis, ihre Unterlagen des Modells verwenden zu dürfen. Nachdem die Eingangsfrage durch die Forscherin gestellt wurde, eröffnet Bf die Gruppendiskussion. Sie schildert ihre ersten Eindrücke zum Modell. Ihren anfänglichen Vergleich zur kollegialen Fallberatung revidiert sie und beschreibt ihr Gefühl, verwirrt auf Grund der Dimensionen des Modells gewesen zu sein. Im Anschluss beschreiben sich Af und Bf das sehr unterschiedliche didaktische Vorgehen innerhalb ihrer Seminare gegenseitig. Der Kritik an der didaktischen Umsetzung und dem Nennen einiger Verbesserungsvorschläge folgt eine Beurteilung des Modells als „gutes Ding“, das sich schnell setzt, jedoch auch einen hohen Zeitaufwand mit sich bringt. Auf Grund knapper zeitlicher Ressourcen stehen die Studentinnen einer Umsetzung in der Praxis skeptisch gegenüber. Thematisiert werden auch die Inhalte der Online-Plattform und deren Nutzen. Im Folgenden offeriert Af, dass sie auf Grund der Bearbeitung einer eigenen Schlüsselsituation mit dem Modell in Situationen in der Praxis achtsamer geworden ist und ihr Handeln nun schon in den neuen Situationen ändert. Af bewertet nachfolgend das „Füttern“ des „Wikis“ als vor allem zeitlich nicht relevant. Af und Bf bestätigen, dass es „Wahnsinn ist“, was in die komplexen Situationen alles hereinspielen kann. Die nachfolgende Passage soll nun detaillierter betrachtet werden.

- 1 Af: Und ich finde die ä::hm (2) so diese Komplexität was alles reinspielt in so=n Thema also die bei diesen
 2 Wissensressourcen da bin ich gestrandet also ich hab noch nicht alle (.) aber ich hab schon bei der
 3 Suche gemerkt so wo::w was alles in so=ne Situation reinspielen kann das fand ich total beeindruckend
 4 Bf: L Ja
 5 Af: das hat mir so n bisschen den Horizont nochmal erweitert irgendwie
 6 Bf: L Ja aber was heißt alle man wird ja
 7 wahrscheinlich nicht alle (3)
 8 Af: L Ne **aber die die wir füttern sollten hab ich nicht-**
 9 Bf: L alle Wissensressourcen finden können oder (2) also
 10 Af: L Ja aber ich bin noch nicht mal
 11 durch mit den ä:h es war=n ja glaub ich sechs und ich hab erst drei bearbeitet oder so das meine ich
 12 Bf: L Ah ok
 13 mit alle
 14 Bf: L Ja ok
 15 Af: Was weiß ich bei Wertewissen **hab ich ganz klare Sachen im Kopf** aber ich weiß nicht wo ich die finde
 16 so so dass ich die wirklich wissenschaftlich belege äh was ist da genau mein **Wertewissen** ich hab so
 17 Bf: L Ja
 18 Af: bestimmte Dinge im Kopf wie ich handeln möchte wonach das ausgerichtet ist aber ja@(2)@ So als
 19 Bf: L Ja genau ja
 20 Af: Beispiel
 21 Bf: oder auch äh oder ähm siehe ähm Vorlesung Professorin Müller oder so @(.)@ @das kann man ja
 22 dann nicht- schreiben@ (1) in diesen Veranstaltungen lernt man ja so in den Nebensätzen oder so auch
 23 Af: L Genau genau L Ja
 24 Bf: ganz ganz ganz viel wichtige Dinge ne die nicht immer in der Powerpoint stehen oder @aber das
 25 L Ja
 26 Bf: kann man da nicht- hinschreiben (1) als Beleg@
 27 Af: L Genau und dann muss man so richtig su::chen und das
 28 Bf: L Ja
 29 Af: kostet finde ich se- also mir macht das immer Spaß Recherche aber es kostet irre viel (.) Zeit also (2) ja
 30 Bf: L ((lautes Schnaufen))
 31 Af: dann bin ich einfach gestrandet @dann also@

(Gruppe „Boskoop“: Passage I, 1–31)

Af thematisiert in diesem Teil der Gruppendiskussion⁸³ der Gruppe „Boskoop“ die Komplexität der Wissenressourcen, die in Situationen hereinspielen können. Sie schiebt eine Anmerkung ein, die einen negativen sowie positiven Horizont beinhaltet. Af elaboriert, dass sie bei den Wissenressourcen „gestrandet“ (I 1) ist (negativer Horizont). Sie habe noch nicht „alle“ (I 2). Die „Komplexität“ (I 1) scheint der Grund des Strandens Afs zu sein. Af elaboriert anschließend, dass sie während der Recherche gemerkt hat, „was alles in so=ne Situation reinspielen kann“ (I 3). Sie sei absolut fasziniert davon (vgl. I 3). Af benennt ihre Faszination mit einem „Wo::w“ (I 3) (positiver Horizont). Und „das“ (I 5) habe ihr auch den „Horizont nochmal erweitert irgendwie“ (I 5) (positiver Horizont). Af beschreibt in diesem Teil der ersten Passage womöglich ein Orientierungsdilemma. Bf validiert Afs Aussage. Vielleicht weist dies auf einen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe „Boskoop“ hin. Es scheint so, als wäre der zweite Teil der Elaboration zu einem gemeinschaftlichen Ergebnis gekommen. Zum negativ aufgeworfenen Horizont, dass Af auf Grund der Komplexität gestrandet ist, hat Bf sich nicht geäußert.

Ein Teil der soeben erfolgten Elaboration Afs wird von Bf hinterfragt. Sie möchte wissen, was Af unter „alle“ (I 5) versteht. Obwohl der Satz von Bf noch nicht beendet ist, wird die Frage von Af bereits beantwortet. Af verneint. Sie führt aus, dass sie mit „alle“ genau die bezeichnet, die sie „füttern sollten“ (I 8). Bf führt ihren Satz fort, obwohl Af noch spricht. Bf stellt die Behauptung auf, dass „man“ (I 6) ja „wahrscheinlich“ (I 7) gar nicht alle Wissenressourcen finden kann. Af stimmt Bf sozusagen zu und beantwortet Bfs ursprüngliche Frage, was sie mit allen Wissenressourcen gemeint hat (vgl. I 6). Af erklärt nun, dass sie „noch nicht mal durch“ (I 10–11) ist, mit denen, die sie haben sollte. Sie hat nämlich erst drei von womöglich sechs, die sie bearbeiten sollte. Bf validiert diese Aussage, während Af fortführend äußert, dass sie das eben Gesagte „mit alle meint“ (I 11 ff.). Bf validiert diese Antwort, was als Synthese⁸⁴ gewertet werden kann.

Von beiden Studentinnen wird nun diskursiv erarbeitet, worin die Schwierigkeit liegt, einzelne Wissensbestände zu finden (am Beispiel der Wissenressource „Wertewissen“). Af verfügt in ihrem „Kopf“ (I 15) über eine präzise Vorstellung von einem Wertewissen (positiver Horizont). Af weiß aber nicht, an welchem Ort sie dieses Wissen auffinden kann, sodass es auch wissenschaftlichen Ansprüchen genügt (vgl. I 16) (negativer Horizont). Demnach ist nicht das Auffinden von Wissen ein Problem von Af, sondern anscheinend vor allem die erwünschte Qualität des zu findenden Wissens. Bf validiert, dass das Wertewissen wissenschaftlich sein soll. Dies kann als Zwischenkonklusion gedeutet werden.

Die nun folgende Frage von Af kann als eine Anschlussproposition interpretiert werden: „was ist da genau mein Wertewissen“ (I 16–18). Af scheint sich zu fragen, was sie konkret sucht.

⁸³ Die Interpretation des Anfangs dieser ersten Passage der Gruppe „Boskoop“ stellt sich sehr komplex dar. Af spricht in verschachtelter Art und Weise.

⁸⁴ Den Anspruch, alles machen bzw. alles haben zu wollen, wird auch in einem späteren Teil der ersten Passage wieder aufgegriffen werden, jedoch von beiden Studentinnen (vgl. I 32–60).

Möglicherweise ist das, was sie in ihrem Kopf hat, zu abstrakt, da sie sich fragt, was sie „genau“ (I 16) sucht. Af elaboriert im Modus einer Exemplifizierung in Form einer Beschreibung, dass sie „bestimmte Dinge“ (I 18), nach denen sie handeln möchte, „im Kopf“ (I 18) hat, „wonach das ausgerichtet ist“ (I 18). Sie scheint also den Anspruch zu haben, dass sie benennen möchte, welcher Wissensbestand sich hinter ihrem Handeln verbirgt. Sie lacht, als sie diese Ausführungen, die sie selbst „so als Beispiel“ (I 18–10) benennt, beendet. Bf bestätigt Afs Aussage mehrfach („Ja genau ja“ I 19) und elaboriert die Aussage Afs weiter, indem sie ein Beispiel benennt: „siehe ähm Vorlesung Müller⁸⁵ oder so“ (I 21). Bf lacht wie auch zuvor Af (vgl. I 18). Bf stellt die Behauptung auf: „das kann man ja dann nicht schreiben“ (I 22). Bf konkretisiert sozusagen Afs zuvor beschriebene Schwierigkeit, dass es für Af schwierig ist, Wissen zu finden, was wissenschaftlichen Ansprüchen genügt (negativer Horizont). Af validiert die Behauptung zweifach (vgl. I 23). Bf schließt eine weitere Proposition an, in der sie der Meinung ist: „in diesen Veranstaltungen lernt man ja so in den Nebensätzen oder so auch ganz ganz ganz viel wichtige Dinge“ (I 22 ff.). Beide Gehalte der Aussage Bfs werden von Af validiert (positive Horizonte). Bf merkt jedoch an, dass die wichtigen Dinge aus den Nebensätzen nicht immer in der Powerpoint der Veranstaltung stehen (negativer Horizont). Bf meint, dass sie eben nicht zitierfähig wären (negativer Horizont). Es kann vermutet werden, dass Bf anscheinend in Powerpoint-Präsentationen einer Vorlesung nachgesehen hat. Nach einer Validierung Afs konstatiert Af, dass man dann „so richtig suchen“ (I 27) muss (negativer Horizont). Bf validiert Afs Folgerung (vgl. I 28). Af elaboriert, dass es „irre“ (I 29) viel Zeit kostet (vgl. I 29). Af beendet den Satz mitten im Redefluss („und das kostet find einfach se-“, I 27–29). Sie schiebt einen positiven Horizont dazwischen.⁸⁶ Dem hohen Zeitaufwand bei der Suche nach Wissensressourcen (negativer Horizont) stellt Af den Spaßfaktor bei der Recherche (vgl. I 29) entgegen. Es dokumentiert sich quasi erneut (vgl. I 27–31) ein Orientierungsdilemma (hoher Zeitaufwand vs. Spaß bei der Suche). Af kommt nochmals auf das „Stranden“ zurück („dann bin ich einfach gestrandet“, I 29–31). Diesmal (vgl. I 1–2) bringt der Zeitfaktor Af zum „Stranden“⁸⁷.

⁸⁵ Dieser Name wurde insofern maskiert, dass der ursprüngliche Namen aus einem entsprechenden Kulturkreis ersetzt wurde.

⁸⁶ Ähnlich wie bereits im Anfangsteil der Passage (vgl. I 1–5) stellt Af einem negativen Horizont nun einen positiven Horizont durch eine Art Einschub gegenüber.

⁸⁷ Wie bereits am Anfang der Passage (vgl. I 1 f.) geht Bf auf diesen Teil von Afs Problem bei der Arbeit mit dem Modell erneut nicht ein. Hier scheint kein konjunktiver Erfahrungsraum bei Af und Bf vorzuliegen.

- 32 Bf: Aber wenn ich das richtig verstehe musst du das jetzt fertig machen und das kommt is- dann ist das ist
33 dann dein Praxisbericht (.) oder ein Teil davon
34 Af: ^L Naja das ist (.) das ist ein Drittel bis die Hälfte des Praxisberichts (.) aber ich denke
35 Bf: ^L „Ah ok“
36 Af: auch eigentlich mit so einem Leitfaden ich muss mir das nochma- genauer angucken (.) „also was da
37 genau reinkommt“ **aber ich bin immer davon ausgegangen dass wir die fertig bearbeitet haben**
38 **müssen ()**
39 Bf: ^L Mhm also diese Info haben wir jetzt so nich- bekommen also ich bin jetzt auch mal gespannt wie
40 Af: ^L Mhm
41 Bf: wir damit weiter verfa:hren mhm habt ihr denn auch diese Referate Impulsreferate (.) „halten müssen“
42 Af: Mhm „ich weiß nicht also Impulsreferate weiß ich jetzt gar nicht was das ist ehrlich gesagt“
43 Bf: Ja wir müssen einfach so ein 15-minütiges Referat aus einem Themenkomplex unserer Praxisstelle
44 ähm halten und dann eine Diskussion (.) anregen so und dass und da haben wir jetzt drei Blocktage für
45 Af: ^L Mhm
46 Bf: Zeit und ich glaub ich weiß gar nicht äh ob wir dann überhaupt noch hier dran weiter arbeiten können
47 Af: ^L Ah ok
48 Bf: ob wir das dann @jemals fertig kriegen bin ich mal gespannt@ (2) ja
49 Af: ^L @(.)@ @ja@ das ist schade wenn man
50 das nicht schafft irgendwie ne find- ich (.) also (2) bei mir selber oder auch bei anderen dann hat man
51 Bf: ^L Ja:: ((schnaufend gesprochen))
52 Af: so ein halbfertiges Ding @ich mag das nicht@ @(.)@
53 Bf: ^L Ja genau gerade diese letzten diese letzte Punkte der Halt-
54 Haltung ne Handlungsalternativen entwickeln oder so das wär- auch nochmal spannend und das
55 Af: ^L Mhm
56 Bf: braucht bestimmt auch nochmal ganz viel Zeit und Überlegung ne (.) was kann man ganz sicherlich
57 Af: ^L Mhm
58 Bf: ganz viel auch schreiben noch (.) ja (.) ich hatte zwischendrin auch nochmal eine Frage aber sie ist nicht
59 Af: ^L Mhm (.) ähm
60 Bf: Moment mehr da (3) „Ressourcen“ (4) Sonst sag du nochmal

(Gruppe „Boskoop“: Passage I, 32–60)

Es wirkt nun so, als wenn Bf ein gänzlich neues Thema aufwirft. Sie scheint eine Rückfrage zu einem vorangegangenen Thema zu stellen, da sie wissen möchte, ob sie etwas richtig verstanden habe. Bf fragt Af, ob sie „das“ zu Ende machen muss und ob das dann der Praxisbericht ist oder ein Teil davon werden soll. Af antwortet zuerst auf die zuletzt aufgeworfene Frage Bfs. Sie hätten einen Großteil des Praxisberichts in Form von Schlüsselsituationen zu machen. Dies validiert Bf. Af elaboriert in Form einer Exemplifizierung im Modus einer Beschreibung, dass sie vermutet, dass sie „auch“ (I 36) einen „Leitfaden“ (I 36) hat. Af scheint hinsichtlich ihres konkreten Arbeitsauftrags von Seiten der Seminarleitung weniger klar informiert zu sein. Af folgert, dass sie nochmals konkreter nachsehen muss, was im Praxisbericht exakt drin vorkommen soll (vgl. I 36) (positiver Horizont). Af elaboriert nun im Verhältnis zur vorangegangenen Diskussion relativ laut fort, indem sie den zweiten Teilaspekt von Bfs Frage nach der vollständigen Bearbeitung des Modells beantwortet. Erneut kreist das Thema um den Anspruch, eine Aufgabe womöglich ganzheitlich bearbeiten zu wollen (vgl. I 2–14) (positiver Horizont). Af antwortet, dass sie davon ständig ausgegangen ist, dass sie „die“ (I 37) vollständig bearbeitet müssen. Deutlich wird, dass Af abermals einen Arbeitsauftrag benennt, da sie von „müssen“ (I 38) spricht. Bf antwortet, dass sie diese Information nicht erhalten habe. In den beiden Seminaren scheinen die Arbeitsaufträge somit sehr unterschiedlich zu sein.

Bf schließt den vorangegangenen Teil der ersten Passage ab, indem sie sagt, dass sie „gespannt ist“ (I 40), wie sie „damit weiter verfahren“ (I 39–41). Diese Aussage Bfs könnte als neue Proposition oder auch als eine rituelle Konklusion gesehen werden, da die vorange-

gangenen Themen möglicherweise nicht auflösbar erscheinen. Bf kommt also auf ein neues Thema zu sprechen, indem sie Af fragt, ob sie auch ein Impulsreferat halten müsse (vgl. I 41). Af antwortet Bf auf ihre Frage, dass sie zugeben muss, dass sie nicht weiß, was das ist (vgl. I 42). Bf erklärt Af ausführlich und sehr konkret, was ein Impulsreferat ist und was hierbei zu tun ist. Sie müsse einen Vortrag von einer Viertelstunde halten (vgl. I 43). Bf kann die konkreten Arbeitsanweisungen exakt wiedergeben. Sie müsse einen Themenkomplex aus der jeweiligen Praxiseinrichtung vortragen und im Anschluss eine Unterhaltung initiieren. Af ratifiziert dies. Bf benennt den zur Verfügung stehenden Zeitraum. Das Seminar bzw. die jeweilige Person („wir“, I 44) habe dafür drei Blocktage Zeit. Bf orientiert sich offensichtlich ebenso wie Af an Arbeitsaufträgen⁸⁸ (positiver Horizont). Af offeriert nun, dass sie glaubt, nicht zu wissen, ob ihr Seminar dann generell noch „hier dran weiter arbeiten“ (I 46) kann. Sprach Af noch zuvor davon, einen Arbeitsauftrag eher erfüllen zu müssen (vgl. I 38), wird dies von Bf eher anders präsentiert, nämlich dass das Beenden der Arbeit bei Bf zu einem Können und möglicherweise zu einem Wollen wird⁸⁹ (positiver Horizont). Afs Ratifizierung, die ein Erstaunen zum Ausdruck bringt („Ah ok“, I 47), zeigt nochmals, dass beide Seminare einerseits einen anderen Arbeitsstand und andererseits ein unterschiedliches Vorgehen haben. Dieser Teil der Passage scheint keinen gemeinsamen Abschluss zu finden.

Die nun eingebrachte Proposition durch Bf könnte erneut als eine rituelle Konklusion angesehen werden, da das vorangegangene Thema durch die verschiedenen Arbeitsanweisungen nicht auflösbar erscheint. Bf greift quasi erneut auf ihre bereits geäußerte Proposition (vgl. I 39–41) zurück und stellt fest, dass sie nicht weiß, ob sie (vermutlich das Seminar) generell noch daran weiter arbeiten können. Bf betrachtet es als eher unwahrscheinlich, damit „jemals“ (I 48) zum Ende zu kommen. Bf lacht am Ende ihrer Aussage. Sie ist, was das Ungewisse angeht, eher „gespannt“ (I 48) (positiver Horizont). Die Unsicherheit hinsichtlich des weiteren Vorgehens im Seminar scheint Bf weder zu bedrücken noch zu verunsichern. Es wirkt so, als sei sie vor allem neugierig. Af lacht mit Bf und validiert Bfs Aussage („@ja@“, I 39). Af elaboriert in Form einer Argumentation und merkt an, dass sie es schade findet, „wenn man das nicht schafft irgendwie“ (I 50)⁹⁰ (negativer Horizont). Bf validiert die Aussage mit einem schnaufend gesprochenem „Ja“ (I 51). Af sieht es bei sich und bei anderen so, dass sie es bedauert, wenn man das nicht irgendwie schafft, es beendet zu bekommen (vgl. I 50). Af formuliert weiter, dass sie so ein „halbfertiges Ding“ (I 52) (positiver Horizont) nicht mag. Sie lacht am Ende ihrer Aussage. Nach einer kurzen Validierung („Ja genau“, I 53) differenziert Bf die Elaboration von Af in Form einer Exemplifizierung und sagt, dass sie genau diese letzten Punkte („Halt- Haltung ne Handlungsalternativen entwickeln oder so“, I 53–54)

⁸⁸ Im Gegensatz zum vorangegangenen Teil der Passage (vgl. I 32–39), dokumentiert sich, dass Bf im Gegensatz zu Af sehr konkret sagen kann, was sie zu tun hat.

⁸⁹ Es wirkt fast eher so, als wolle Bf damit weiter arbeiten, was sich an späterer Stelle im Verlauf der Diskussion bestätigen wird.

⁹⁰ Möglicherweise könnte das Einbringen des Bedauerns Afs als Divergenz gesehen werden, da sie zwar das Nicht-Beenden aufgreift, aber nicht den Aspekt der Spannung mit Bf teilt.

spannend fände. Af ratifiziert den Wunsch von Bf. Der benannten Spannung werden von Bf negative Horizonte entgegengesetzt. Bf differenziert und stellt fest, dass es auf jeden Fall jede Menge Zeit (vgl. I 54–56) benötigt, was von Af erneut ratifiziert wird. Bf nimmt auch an, dass nochmals ein Nachdenken (vgl. I 54–56) erforderlich sein wird. Sie steigert die Anforderungen nochmals, sodass auch noch „ganz sicherlich ganz viel auch“ (I 58) bei diesem Arbeitsschritt geschrieben werden könnte. Af ratifiziert die Aussage (vgl. I 59). Als erneute rituelle Konklusion⁹¹ könnte das folgende Selbstgespräch von Bf gesehen werden, in dem sie sich nun im Modus der Metakommunikation⁹² fragt, welche Frage sie nochmals an Af stellen wollte. Nach einer kürzeren Pause flüstert sie „Ressourcen“ und fordert Af dann auf weiterzusprechen („Sonst sag du nochmal“, I 60). An dieser Stelle endet die Interpretation der ersten Passage der Gruppe „Boskoop“.

Im weiteren Verlauf der Diskussion der Gruppe „Boskoop“ spricht Af über die Präsentationen in ihrem Seminar. Von den Studentinnen wird sich im Anschluss über die Schwierigkeit unterhalten, ein gemeinsames Oberthema in den Gruppen finden zu müssen. Fasziniert sei man von der Tatsache, dass die Themen auf verschiedene Situationen übertragbar seien. In der nachfolgenden Szene der Diskussion beschreiben die Studentinnen ihre jeweiligen Situationen⁹³ konkreter. Zudem wird sich über die Inhalte der Online-Plattform ausgetauscht. Die Studentinnen gehen davon aus, dass die Personen aus der Schweiz zwar wesentlich weiter bei der Arbeit mit dem Modell sind, jedoch sehen die Studentinnen den „Standard“ in ihren Seminaren als weitaus höher an. Das Einbringen des Modells in der Praxis wird anschließend thematisiert. Es fehlen zum einen zeitliche Ressourcen, zum anderen läge ein (Des)Interesse auf Seiten der Praxis vor. Anschließend werden von Af und Bf die Inhalte der einzelnen Schlüsselsituationen geschildert (vgl. FN 93). Af beschreibt nachfolgend, dass sie einen riesigen Lernerfolg für sich verbuchen kann, aber die Auswirkung hiervon für die FH eine Katastrophe sei. Einen großen Teil der Diskussion nimmt die Thematik ein, dass in den Seminaren unterschiedlich gearbeitet wurde. So hat Bf mit anderen Studierenden zusammen eine fremde Situation und Af ihre Situation für sich alleine erarbeitet. Letztere wurden sich in Afs Seminar gegenseitig vorgestellt. In der Diskussion wird nun die Relevanz des gegenseitigen Unterstützens thematisiert. Es wird das Bedauern geäußert, dass es schade sei, wenn nicht alle die Möglichkeit hätten, an der eigenen Situation zu arbeiten. Af und Bf sprechen über den Zeitfaktor, der sich im Teilzeitstudium bei der Bearbeitung der Schlüsselsituationen ebenso bemerkbar macht wie im Vollzeitstudium. Ein Teilzeitstudium ermögliche aber, dass

⁹¹ Vergleichsweise ähnlich wie die Enden der vorangegangenen Teile der Passagen (vgl. I 39, 46) erfolgt also eine rituelle Konklusion durch Bf.

⁹² Im Verhältnis zu den Gruppen „Braeburn“ und „Elstar“ erfolgen innerhalb der Gruppe „Boskoop“ häufig Sprecherwechsel in Form einer Metakommunikation.

⁹³ Diese Passage stellt sich als äußerst interessant für eine Interpretation dar, jedoch könnten bei einer Interpretation auch Rückschlüsse auf die Identitäten der Personen erfolgen und somit die Anonymität nicht gewährleistet werden. Daher wurde sich gegen eine Interpretation dieser Passage entschieden.

ein Verstehen mehr Zeit findet, da die Intervalle der Seminare weiter auseinander liegen. Die beiden Studentinnen beschreiben sich dennoch als im „Schweinsgalopp“ durch das Modell getrieben. Bei Af entstehe ein Druck des nicht mehr Hinterherkommens.

Der nun anschließende Teil der Diskussion soll als zweite Passage der Gruppe „Boskoop“ interpretiert werden. Ein interner Fallvergleich wird sich in die Interpretationen an den geeigneten Stellen einbinden. Am Ende der Interpretationen der zweiten Passage erfolgt eine komparative Analyse mit den Gruppen „Braeburn“ (Kap. 6.1) und „Elstar“ (Kap. 6.2). In Folge dessen wird der Orientierungsrahmen der Gruppe „Boskoop“ zusammenfassend beschrieben.

- 1 Af: Und ähm auch bei den Wissensressourcen (.) bin ich mit der Literatur nicht parat gekommen also mir
2 fielen dann nicht- ich hatte einfach nicht die Vorstellung was ich jetzt genau brauche und wie ich da
3 also ich hatte ne sehr genaue Vorstellung was ich brauche aber nicht wie ich da ran komme (.) so: das
4 Bf: ↳ Mhm
5 Af: hat mich tota:l aufgerieben °ja°
6 Bf: Ja das is- eigentlich echt sch:ade ne (.) also ()

(Gruppe „Boskoop“: Passage II, 1–6)

Af proponiert, dass sie bei den Wissensressourcen mit der Literatur nicht zurechtgekommen ist. Af beschreibt nun, dass ihr nicht in den Sinn kam, was sie bei den Wissensressourcen exakt benötigt, dass sie schlichtweg kein Bild davon hatte (negativer Horizont). Sie beginnt den Satz mit: „also mir fielen dann nicht-“ (II 1 f.). Anscheinend war ihr erster Impuls zu sagen, dass ihr etwas nicht eingefallen ist. Sie führt den Satz jedoch modifiziert fort und schildert, dass sie eben „keine Vorstellung“ (II 2) hatte, was sie „genau“ (II 2) braucht (negativer Horizont). Dass es für Af notwendig ist, dass sie eine konkrete Vorstellung benötigt, dokumentiert sich darin, dass sie es „braucht“ (II 2). Gewissermaßen ist Af also hiervon abhängig, um die Aufgabe bewältigen zu können. Af ergänzt, dass ihr von dem eine „sehr genaue Vorstellung“ (II 3) vorgelegen hat, was sie benötigt, aber von ihr nicht gewusst wurde, wie sie „da ran“ (II 3) kommen kann. Die Enaktierung schlägt also fehl, dass Af ihr vorhandenes Wissen in der Literatur finden kann. Dies wird von Bf ratifiziert. Afs anschließende Folgerung, dass sie absolut kraftlos deswegen war (vgl. II 3–5), schließt Af mit einem leisen „ja“ (II 5) ab. Als eine rituelle Konklusion kann Bfs Antwort gesehen werden, in der sie Afs Zustand, des Aufgerieben seins, kommentiert. Sie sagt, dass sie es bedauerlich findet (vgl. II 6). Bf scheint noch etwas anfügen zu wollen („also ()“, II 6), Af spricht jedoch nicht weiter.

- 7 Af: L Ja und dann hätt- ich mir einfach mehr Zeit auch mit den
8 Bf: L Ja
9 Dozentinnen gewünscht (.) so Hilfestellungen ä::h dass die Hilfestellung nochmal mehr geben das lief
10 bei uns halt auch n::ich- @wirklich gut fand ich@
11 Bf: Aber die waren dann anwesend und haben bei waren für Fragen dann äh (.) zu erreichen
12 Af: L Mhm aber die hatten ni:e die Zeit die
13 man @°gebraucht hätte also die mussten dann immer auch abbrechen und so° (.) weil es auch sehr
14 Bf: L °Ah ok°
15 Af: unfair lief also@ () @(.)@ dann ich das Gefühl hatte eine die ist mit einer Gruppe ganz glücklich und
16 hängt dann ewig bei der und die andere muss die anderen Gruppen abarbeiten so (2) war ich nicht die
17 Bf: L ((Lautes Schnaufen))
18 Af: einzige die das so @gesehen hat@ (2) ((trinkt)) aber ihr hattet eine Dozentin (1) und äh hattet ihr dann
19 Bf: L Mhm L °Mhm°
20 Af: genug Zeit für Fragen und sowas
21 Bf: L Ja
22 Af: L Das schon
23 Bf: L Ja also ich hatte auch °nich- das Gefühl das
24 irgen=jemand zu kurz kommt (.) die is- immer rum gegangen und ähm wenn man mal gerufen hat oder
25 Af: L Mhm
26 Bf: so kam sie eigentlich auch dann wenn das eine beendet war kam sie noch und die wär- auch länger
27 Af: L Mhm
28 Bf: geblieben ähm (.) stand uns auch nach dem Seminar immer noch bei Fragen und äh Problemen zur
29 Af: L °Ja°
30 Bf: Verfügung also hätte man nutzen können ne (.) und ähm wir waren immer alle mit Laptops und mit
31 Af: L Mhm L Mhm

(Gruppe „Boskoop“: Passage II, 7–31)⁹⁴

Af äußert nun in Form einer Anschlussproposition den Wunsch, dass sie sich häufiger Zeit mit den Dozentinnen gewünscht habe, um mehr Hilfestellungen zu erhalten. Obwohl Af den Satz, dass sie mehr Zeit benötigt, noch nicht beendet hat, wird der Wunsch Afs von Bf validiert. Worauf sich ihr Wunsch nach mehr Zeit bezieht, hat Af jedoch noch nicht ausgesprochen. Die erfolgten Hilfestellungen waren für Af anscheinend nicht ausreichend (negativer Horizont). Af bewertet nun, dass es bei ihnen „halt auch n::ich- @wirklich gut“ (II 10) lief. Af sieht also Verbesserungsmöglichkeiten. Wie auch bereits in der ersten Passage der Gruppe „Boskoop“ erkennbar ist (vgl. I 6), folgt eine differenzierende Frage durch Bf. Sie fragt Af, ob die Lehrenden bei Unklarheiten angesprochen werden konnten und verfügbar bzw. anwesend waren.⁹⁵ Die folgenden Ausführungen Afs können wiederum als Differenzierung der Frage Bfs betrachtet werden. Die Lehrenden waren wohl anwesend, aber nicht in dem Maße zur Verfügung gestanden, wie Af es sich gewünscht hätte. Nach Af mussten „die dann immer auch abbrechen und so“ (II 13) (negativer Horizont). Es verdeutlicht sich, dass die Unterstützung anscheinend nach Afs Eindruck zwar stattfand, aber ständig („immer“, II 13) auch beendet werden musste. Bf nimmt die Aussage zur Kenntnis („°Ah ok°“, II 14). Af merkt an, dass es auch arg „unfair“ (II 15) von Statten ging (negativer Horizont). Af lacht am Ende ihrer Aussage. Af beginnt nun, Beobachtungen zu beschreiben, nämlich dass „eine“ (II 15) mit einer Gruppe zufrieden ist und dort dann unglaublich lange hängt (vgl. II 16). Wohingegen

⁹⁴ In den nun folgenden Transkriptauszügen der Gruppe „Boskoop“ wurden Stellen grau hinterlegt. Die Interpretationen waren bereits vollständig bearbeitet. Daher konnten in Anbetracht der Zeit keine Korrekturen mehr vollzogen werden. Die grau hinterlegten Stellen fließen in die Interpretationen nicht ein.

⁹⁵ Ob dies möglicherweise positive Horizonte im Erfahrungsraum Bfs sind, kann auch nach Interpretation der gesamten zweiten Passage nicht gesagt werden. Vermutlich bezieht sie sich jedoch auf eigene Erfahrungen.

die „andere“ (II 16) alle Gruppen „abarbeiten“ (II 16) muss. In dieser Beschreibung Afs dokumentieren sich verschiedene Aspekte. Zum einen scheint Af die anleitende Person und ihr Unterstützungsverhalten analysiert zu haben. Hierbei hat sie Unterschiede zwischen den Dozentinnen festgestellt. Af schreibt den Dozentinnen bestimmte Rollen zu (selbstbestimmte und weniger selbstbestimmt; vgl. II 16).⁹⁶ Zum anderen scheint für Af Fairness⁹⁷ eine Werthaltung zu sein. So zeigt sich auch eher implizit, dass sich Af womöglich unfair behandelt oder eben unzureichend unterstützt gefühlt hat. Bf ratifiziert Afs Aussage mit einem lauten Schnaufen (vgl. II 17)⁹⁸. Af stützt ihre Sichtung, indem sie sagt, dass sie nicht allein gewesen ist, das wahrgenommen zu haben (vgl. II 16–18). Bf ratifiziert Afs Aussage (vgl. II 19). Bf macht keine weiteren Anmerkungen zu den beschriebenen Beobachtungen Afs. Es scheint in diesem Teil der zweiten Passage zu keiner Konklusion oder gar einer Zwischenkonklusion zu kommen. In Bezug auf eine Unterstützung von Seiten der Dozentinnen verdeutlichen sich womöglich unterschiedliche Ansprüche von Af und Bf. Die Frage Bfs an Af könnte vermuten lassen, dass Bf eine ausreichende Unterstützung in der Anwesenheit und einer optionalen Kontaktmöglichkeit einer Dozentin sieht, dass diese auch ansprechbar bei Fragen ist. Bf scheint vielmehr von aktiv agierenden Studierenden auszugehen, die auf Dozentinnen zugehen, um sie proaktiv etwas zu fragen.

Af hakt nun bei Bf nach, ob sie eine lehrende Person mit ausreichend Zeit für offene Dinge oder ähnliches hatte (vgl. II 18 f.). Bf validiert die erste Teilfrage Afs, ob sie eine Dozentin hatte. Das bestätigt Af nochmals: „das schon“ (II 22). Bf antwortet auf den zweiten Teil der Frage Afs und sagt, dass sie nicht das Gefühl hatte, dass „jemand“ (II 24) vernachlässigt wird („zu kurz kommt“, II 24) (positiver Horizont). Sie spricht hier also nicht von sich, sondern eher für die Studierenden aus ihrem Seminar. Af ratifiziert Bfs Vermutung. Bf exemplifiziert nun die Unterstützungsgegebenheiten in ihrem Seminar: „Die“ (II 24) ist immer umher gelaufen. Durch diese Beschreibung wirkt die Dozentin aktiv und die Betreuung im Fluss („rumgegangen“, II 24) (positiver Horizont). Wenn eine Person einmal „gerufen“ (II 24) hat, kam sie dann meistens (positiver Horizont). Wie bereits in der vorangegangenen Passage (vgl. II 11) beschreibt Bf aktive Studierende, die auf die Dozentin zugehen. Af ratifiziert diese Aussage. Die Dozentin sei gekommen, wenn „eine“ (II 26) zu Ende war (positiver Horizont). Somit war es bei Af anders als bei Bf, da bei einer Gruppe ewig hängen geblieben wurde (vgl. II 16) (negativer Horizont). Bf fügt ihrer Beschreibung hinzu, dass diese auch länger geblieben wäre (vgl. II 26). Dies veranschaulicht, dass die Dozentin selbst dann, wenn die Zeit nicht ausgereicht hätte, länger vor Ort geblieben wäre (positiver Horizont). Af ratifiziert diese Aus-

⁹⁶ Vielleicht zeigen sich hier Parallelen zur Performanz in der Gruppendiskussion. Af stellt sich als Studentin dar, die bestimmte Aufgaben abzuarbeiten und hierbei auch Probleme hat. Bf hingegen wirkt in der ersten Passage und am Ende der zweiten Passage souveräner und selbstsicherer.

⁹⁷ Das Thema Fairness wird in dieser Passage von Bf (noch) nicht aufgegriffen.

⁹⁸ Es fällt schwer, dieses Schnaufen zu deuten. Es könnte von Bf ausdrücken, dass sie genervt ist von Afs Ausführungen. Ebenso könnte es ein Hinweis darauf sein, dass Bf mitleidet mit Af und ihren, so wirkt es, mannigfachen Problemen.

sage mit einem leisen „ja“ (II 29). Bf beschreibt weiter, dass die Dozentin bei Unklarheiten und Schwierigkeiten auch nach Abschluss des Seminars „immer“ (II 28) da gewesen ist (positiver Horizont). Auch dies wird von Af ratifiziert. Bf sagt abschließend, dass „man“ (II 30) das hätte „nutzen“ (II 30) können. Möglicherweise hat Bf (oder auch das gesamte Seminar) die Unterstützung nicht in Anspruch genommen. Diese Aussage wird von Af nochmals ratifiziert. Bf führt das bereits bearbeitete Thema weiter fort:

- 30 Bf: Verfügung also hätte man nutzen können ne (.) und ähm wir waren immer alle mit Laptops und mit
31 Af: L Mhm L Mhm
32 Bf: Stick bewaffnet also und die hat auch selber dann immer welche noch hier aus dem Medienzentrum
33 besorgt damit wir auch immer ins Internet konnten und auch immer in die Bibliothek konnten also im
34 Af: L @(.)@
35 Bf: Katalog suchen nach Literatur oder so also es war auch irgendwie gut v- wirklich vorbereitet°
36 Af: L Mhm L Mhm (.) ja das
37 hatten wir nur einmal mit den Laptops und da war das dann so zu der Zeit kam ich bei mir nicht rein ins
38 Netz da da hackte was an meinem Laptop dann hatte sie auch äh welche mitgebra:cht (.) äh:m und die
39 Bf: L ((Lautes Stöhnen))
40 Af: funktionierten dann aber auch nicht weißte da war schon wieder ne halbe oder dreiviertel Stunde oder
41 noch länger ru::m bevor es überhaupt losging (.) weil diese Laptops auspacken wer hat noch keinen oh
42 Bf: L Losging mhm
43 Af: oh da weiß ich jetzt auch nicht oh lass ma- gucken oh j::a ((lautes Ausatmen)) ja () @(.)@ es war
44 nich- so (.) nicht so schön dann
45 Bf: °Ja das doof das stimmt (4)° ja: aber letztendlich unterm Strich also (2) ((schnaufen)) ich bin f- froh das

(Gruppe „Boskoop“: Passage II, 30–45)

Bf elaboriert das Vorhandensein und die Bereitstellung von technischen Hilfsmitteln im Sinne von Laptops und USB-Sticks in ihrem Seminar. Bf beschreibt, dass jeder permanent („immer“, II 30) mit Laptops und mit Sticks bestückt war (positiver Horizont). Bf drückt es so aus, dass die Studierenden „bewaffnet“ (II 32) waren. Bf elaboriert weiter, dass die Dozentin ständig einige zusätzliche Laptops aus dem Medienbüro organisiert hat (positiver Horizont). Erneut erscheint die Dozentin aktiv, was sich Af besonders gewünscht hätte (vgl. II 7–9). Af ratifiziert diese Aussage Bfs mit einem Lachen. Bf erklärt, dass sie ebenso permanent die Möglichkeit hatten, ins Internet zu gehen oder im Bibliothekskatalog nach Literatur zu suchen (vgl. II 35) (positiver Horizont). Af ratifiziert diese Beschreibung Bfs erneut. Bf bewertet ihr Seminar abschließend so, dass es tatsächlich „gut“ (II 35) geplant war (positiver Horizont). Af ratifiziert Bfs Beschreibungen kurz. Sie setzt Bfs Darstellungen ihre vollständig gegenteilig anmutenden Beschreibungen entgegen und elaboriert, dass sie das mit den Computern lediglich ein einziges Mal hatten (negativer Horizont). Af elaboriert darauffolgend in Form einer Beschreibung, dass es zu der Zeit so gewesen ist, dass ihr Laptop auf Grund von Problemen nicht ins Internet konnte (negativer Horizont). Im Vergleich zur der zuvor von Bf beschriebenen funktionsfähigen „Waffe“ des Laptops (vgl. II 30–32) erscheint Afs Laptop in dieser Beschreibung sozusagen für einen Kampf unfähig. Bf ratifiziert diese Aussage mit einem lauten

Stöhnen⁹⁹. Af elaboriert in Form einer Exemplifizierung, dass von der Dozentin an dem Tag auch „welche“ (II 38) organisiert worden sind (positiver Horizont). Afs Dozentin wird von Af nun aktiv beschrieben, da sie Laptops organisiert hat. Af grenzt diese positive Erfahrung jedoch umgehend ein, da diese Laptops dann nicht gingen (vgl. II 40) (negativer Horizont). Af beschreibt nun, dass dann womöglich fast eine Stunde vergangen ist, ehe es „losing“ (II 41 f.). Von Bf und Af wird gleichzeitig ausgesprochen, dass es erst dann losgehen konnte. Möglicherweise kann Bf also nachvollziehen, was Af gerade veranschaulicht hat. Af beschreibt nun ein sehr detailliertes Bild, wie es sich im Seminar aus ihrer Sicht zugetragen hatte: „Laptops auspacken wer hat noch keinen oh oh da weiß ich jetzt auch nicht oh lass ma- gucken oh j::a“ (II 41–43). Die Dozentin wird hier unruhig und vor allem unbeholfen beschrieben (negativer Horizont). Af atmet nach ihrer Erzählung laut aus¹⁰⁰ (vgl. II 43). Bf lacht dennoch am Ende ihrer Ausführungen und bewertet abschließend diese mit: „es war nich- so (.) nicht so schön dann“ (II 43 f.).¹⁰¹ Ähnlich wie bereits anfangs der zweiten Passage (vgl. II 6) kommentiert Bf die Bewertung Afs. „°Ja das doof das stimmt (4)°“ (II 45).¹⁰² Dies spricht Bf sehr leise aus. In diesem Teil der Passage zeigt sich, dass die beiden Studentinnen nahezu vollständig konträre Erfahrungen mit der Technik und der Organisation durch die Dozentin in ihren jeweiligen Seminaren gemacht haben. Stellt sich bei Bf sozusagen ein „Rundum-Sorglos-Paket“ dar, so zeigen Bfs Beschreibungen vorwiegend Hürden und Schwierigkeiten im Umgang mit der Technik und eine eher unbeholfene Dozentin. Es könnte so interpretiert werden, dass Af (aber auch Bf) gewisse Erwartungen an die lehrende Personen stellen. Auch in diesem Teil der Passage dokumentiert sich, dass Af und Bf möglicherweise auf sehr unterschiedliche Erfahrungen zurückgreifen.

- 45 Bf: °Ja das doof das stimmt (4)° **ja: aber letztendlich** unterm Strich also (2) ((schnaufen) ich bin f- froh das
46 ich das ich kennengelernt hab (2) und wie gesacht wenn ich=s wenn das mir gelingt auf die Plattform zu
47 Af: L Mhm
48 Bf: komm dann werd- ich da auch nochmal ein bisschen rumtreiben @ (5)@
49 Af: L Ja das gelingt dir und wenn ni::cht schreib den an ((schlagen eines Gegenstandes))
50 also diesen dann wirklich den Dozenten oder wer=s war
51 Bf: L Ja L Ja wenn ich da irgend=nen Pfad verpasst hab oder so
52 dann werde ich ihn ja wieder finden äh:m

(Gruppe „Boskoop“: Passage II, 45–52)

Es mutet so an, dass Bf in Folge des Thematisierens der unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedingungen nun auf ein anderes Thema ausweicht.¹⁰³ Möglicherweise stellt dies eine rituelle Konklusion durch eine Verschiebung des Themas dar. Bf zieht ein Fazit bezogen

⁹⁹ Wie dieses Stöhnen erneut zu interpretieren ist, wird offen gelassen. Eine Vermutung wäre, dass Bf genervt ist oder sozusagen mit Af mitfühlen kann, da es nervig ist, wenn Geräte nicht funktionieren, wie man möchte.

¹⁰⁰ Gegebenenfalls kommt so eine Belastung Afs zum Ausdruck.

¹⁰¹ Auch diese Bewertung mutet für eine Aussage einer Studentin eher kindlich an (vgl. II 13–15).

¹⁰² Auch Bf nutzt eine Wortwahl, die wohl eher einer kindlichen Person zugeschrieben würde.

¹⁰³ Ähnliches erfolgte in der ersten Passage (vgl. I 36–40).

auf die Schlüsselsituationen. Sie sagt, dass sie glücklich ist, die Bekanntschaft gemacht zu haben. Af ratifiziert diesen Kommentar. Wenn sie es schafft, hat Bf vor, auf die Online-Plattform zu gelangen und sich dort ein wenig umzugucken. Am Ende ihrer Aussage lacht Bf. Interessant stellt sich nun der weitere Gesprächsverlauf zwischen den beiden Studentinnen dar. Af motiviert Bf geradezu, dass es ihr gelingen wird (vgl. II 49).¹⁰⁴ Falls dem nicht so ist, soll Bf einen Dozenten kontaktieren und diesen sozusagen um Hilfe bitten (vgl. II 49–50). Diese Art der Kontaktaufnahme, die Af nun Bf als mögliche Unterstützungsmöglichkeit bei ihrem Problem vorschlägt, ähnelt den zuvor von Bf beschriebenen Szenen in ihrem Seminar (vgl. II 25–35), nämlich dass sich Studierende in ihrem Seminar jederzeit hätten bzgl. einer Hilfestellung an die Dozentin wenden können. Bf validiert den Hinweis von Af (vgl. II 51), jedoch antwortet Bf nun relativ überraschend: „Ja wenn ich da irgend=nen Pfad verpasst hab oder so dann werde ich ihn ja wieder finden äh:m“ (II 51 f.). Es scheint so, als wenn Bf sehr zuversichtlich ist, es alleine hinzubekommen. Dies widerspricht dem Wunsch Afs, Hilfe in Form von Unterstützung durch ihre Dozentinnen zu erhalten (vgl. II 7 ff.). Zusammenfassend betrachtet dokumentiert dieser Teil der zweiten Passage erneut, dass Af und Bf vermutlich ein anderes Studier- und Lernverhalten haben. Bf erscheint bei der Bearbeitung von Problemen in dieser Passage eher ausgeglichen und selbständig. Hier endet die Interpretation der zweiten Passage der Gruppe „Boskoop“.

Komparative Analyse:

Folgend werden an geeigneten Stellen Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Handlungspraxis der Studentinnen der Gruppen „Braeburn“ (Kap. 6.1) und „Elstar“ (Kap. 6.2) zur Gruppe „Boskoop“ herausgearbeitet.

Die Gruppe „Braeburn“ strebt nach richtigen Arbeitsergebnissen und führt Arbeitsaufträge aus, obwohl sich ihnen teilweise der sinnvolle Zusammenhang nicht erschließt. Die Gruppe „Elstar“ möchte Arbeitsaufträge hingegen leicht und effizient bewältigen. Bei der Gruppe „Boskoop“ stellt es sich so dar, dass sie anscheinend präferieren, Aufgaben pflichtbewusst und vollständig bearbeiten zu wollen. Die Studentinnen mögen keine halben Sachen. Es wirkt so, als stehen die Studentinnen in einem Spannungsfeld. Zum einen ergeben sich Aufgaben, die gemacht werden wollen, zum anderen sollen andere Arbeitsaufträge bearbeitet werden. Sie beschreiben eine Ambivalenz, da Aufgaben Spaß machen, obwohl es „aufreißt“. Vergleicht man jene Handlungspraxis mit der Praxis der Gruppe „Elstar“, dann kann hier festgestellt werden, dass einem effizienten Vorgehen ein aufregenderes Arbeiten entgegensteht. Es muss sich zwischen diesen beiden Polen entschieden werden. Bei der Entscheidungsfindung werden in der Gruppe „Elstar“ Bedürfnisse benannt. Af und Bf haben z. B. keine Lust auf einen Mehraufwand. Ein hoher Aufwand beim Prozess des Suchens wird auch in der Gruppe „Braeburn“ symbolisch mit dem „aus den Fingern saugen“ beschrieben. Es er-

¹⁰⁴ Hingegen hatte Bf zu Beginn der Passage ihr Bedauern ausgedrückt und sie nicht motiviert (vgl. II 6).

schließt sich keine sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis bei den Studentinnen. Ihnen fehlt zwar der Sinn hinsichtlich ihres Handelns, aber sie scheinen die an sie gestellten anstrengenden Aufgaben dennoch pflichtbewusst zu beenden. Auch die Gruppe „Boskoop“ beschreibt die Suche nach Wissensressourcen mit einem hohen Aufwand. Dem Aufwand stehen jedoch die Freude bei der Recherche und der Lohn in Form einer Horizonterweiterung entgegen. Sie sehen also einen Sinn in ihrem Handeln. Auch zeigt sich eine Faszination hinsichtlich der Vielfalt an Wissensressourcen, die in Situationen hereinspielen. Reizvoll und wünschenswert ist in der Gruppe „Elstar“ auch die Ergiebigkeit. Dennoch wird ein effizientes Arbeiten präferiert. Ein vergleichendes, abwägendes Handeln lässt sich bei den Studentinnen der drei Gruppen in verschiedenen Ausrichtungen erkennen. Fehlende oder weniger effiziente Strategien erschweren die Ausrichtung der jeweiligen Handlungspraxis. Sie können bei der Bearbeitung von komplexen Aufgaben oder unsicheren Situationen an ihre Grenzen stoßen. Es wird als notwendig angesehen, sich intensiv mit dem Modell zu befassen, um es verstehen zu können. Das Verstehen scheint also essentiell zu sein, um Aufgaben bewerkstelligen zu können. Von Af der Gruppe „Boskoop“ wird sich daher eine stärkere Hilfestellung durch die Dozentinnen gewünscht. Der Wunsch einer Unterstützung durch die Dozentin verdeutlicht sich auch in der Gruppe „Braeburn“. So überlegen die Studentinnen, wenn sie nicht weiter wissen, ob sie diese kontaktieren. Der Wunsch wird jedoch nicht enacted. Ebenso Afs (Gruppe „Boskoop“) Anliegen nach Hilfestellung wirkt vielmehr unzureichend erfüllt. Reicht es Bf (Gruppe „Boskoop“) anscheinend, wenn eine Dozentin möglicherweise verfügbar ist, falls Fragen aufkommen, so wünscht sich Af (Gruppe „Boskoop“), dass sie mehr und aktiv von Seiten der Dozentin unterstützt wird. Hier finden sich Parallelen zur Gruppe „Elstar“, denn Af sowie Bf streben einen Kontakt zur Praxis an, der jedoch bei Bf unerfüllt bleibt. Af konnte aktiv auf die Praxis zugehen, indem sie das Modell der Schlüsselsituationen komprimiert vorgestellt hat, sodass der Anleiter ihr helfen konnte. Auch Bf (Gruppe „Boskoop“) zeigt sich in ihrer Handlungspraxis eher aktiv, autonom und souverän. Af (Gruppe „Boskoop“) wirkt hingegen vielmehr angewiesen auf Hilfe. Innerhalb der Gruppendiskussion zeigt sie auch, dass sie Fairness bei der Lehrbetreuung für wichtig erachtet. Es wirkt so, als sähe sie sich bei der Unterstützung durch die Dozentin benachteiligt. Hingegen präsentiert sich Bf eher so, als wenn sie sich selbst zu helfen weiß. Eine Art Angewiesenheit zeigt sich auch bei Bf und Cf der Gruppe „Elstar“. Beide Studentinnen wirken eher hilf- und ratlos, als sie das Ziel verfolgen, das Modell jemanden erklären zu wollen. Dieser Handlungspraxis steht die Praxis von Af entgegen, die sich eine kreative, praktikable Lösung überlegt. In Folge unterschiedlicher Meinungen erscheinen auch Af und Bf der Gruppe „Braeburn“ eher orientierungslos. Die beiden Studentinnen (Gruppe „Braeburn“) stellen sich vielmehr angewiesen auf Hilfe dar, um weiter arbeiten zu können. Eine ähnliche Praxis zeigt sich bei Af der Gruppe „Elstar“. Da sie sich nicht zwischen Situationen entscheiden kann, bespricht sie sich

mit dem Anleiter. In Folge dessen scheinen die Irritationen aufgelöst. Auch in der Gruppe „Braeburn“ zeigt sich, dass Arbeitsergebnisse durch eine Intervention der Dozentin verbessert werden konnten. Auch Af der Gruppe „Boskoop“ hofft womöglich hierauf, sodass sie möglicherweise effizienter zu Wissensressourcen in der Literatur gelangt. Konkretes Wissen zu finden, stellt sich anscheinend für die Gruppe „Boskoop“ sowie „Braeburn“ herausfordernd dar. Liegen bei Af (Gruppe „Boskoop“) greifbare Vorstellungen vor, die ihr Handeln ausrichten, so fehlt diese Vorstellung den Studentinnen Af und Bf der Gruppe „Braeburn“ gewissermaßen. Sie stellen das eigene Tun vielmehr in Frage. Für Af (Gruppe „Boskoop“) erscheint es eher unmöglich mit den Vorstellungen, die sie im Kopf hat, umzugehen und diese insofern zu kanalisieren, dass sie weiter arbeiten kann. Hieraus resultiert eine Form der Handlungsunfähigkeit. Bei Bf der Gruppe „Boskoop“ wirkt es vielmehr so, als sei ihr alles relativ klar. Es überwiegt die Neugierde, wie es mit dem Modell weiter gehen könnte. Sie ist klar strukturiert, greift auf Ressourcen der Hochschule oder auf die der Online-Plattform zurück und schlägt Hilfestellungen von außen eher aus. Sie kann präzise benennen, welche Arbeitsaufträge sie zu erfüllen hat. Sie nutzt Handreichungen eher dann, wenn es in der jeweiligen Situation akut von Nöten ist. Die Unterlagen verwendet Bf der Gruppe „Braeburn“ vor allem in dem Augenblick, wenn sie nicht gerade auf die Dozentin hört. Die Unterlagen dienen in diesem Falle der Orientierung. Bei der Ausrichtung der Handlungspraxis wirken alle Gruppen angewiesen auf bestimmte äußere Umstände, z. B. von den zeitlichen sowie materiellen Ressourcen während der Lehrveranstaltungen, dem Wissensstand der Praxis (zum Modell), von zitierfähigen Begleitmaterialien zu Vorlesungen, von dem didaktischen Vorgehen und den Zielen der Dozentin sowie deren Betreuungsleistung.

Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe „Boskoop“

Um das sechste Kapitel zu vervollständigen, soll an dieser Stelle der Orientierungsrahmen¹⁰⁵ der Gruppe „Boskoop“ zusammengefasst werden. Es werden die negativen sowie positiven Horizonte als begrenzende Elemente des Rahmes erfasst und die Enaktierungspotentiale der Orientierungen herausgearbeitet.

Im Verlauf der Diskussion der Gruppe „Boskoop“ sind vor allem Herausforderungen (z. B. mit den Anforderungen des Modells, den Anweisungen der Dozentinnen und den eigenen Präferenzen, Bedürfnissen sowie Ressourcen) Themen bei den Studentinnen mit denen umgegangen werden möchte. Die Studentinnen der Gruppe „Boskoop“ orientieren sich bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben zwischen Pflichtbewusstsein und Neugierde (Orientierungsdilemma). Hinsichtlich der Vielfalt an Wissensressourcen, die in Situationen herein wirken, wird von beiden Studentinnen eine Faszination hinsichtlich der Komplexität (positiver Horizont) geteilt, die aber auch zur Handlungsunfähigkeit führen kann (negativer Horizont). Vor allem

¹⁰⁵ Wie innerhalb der Interpretationen benannt wird, werden handlungsleitende Orientierungen der Gruppe „Boskoop“ möglicherweise nicht kollektiv geteilt.

die zeitlichen Ressourcen, aber auch fehlende Strategien begrenzen die Handlungspraxis, was als Orientierungsdilemma angesehen werden kann. Es zeigt sich, dass ein hoher Aufwand (negativer Horizont) auch Spaß (positiver Horizont) und eine Erweiterung des Horizonts (positiver Horizont) mit sich bringen kann. Beide Studentinnen der Gruppe „Boskoop“ orientieren sich an wissenschaftlichem Arbeiten, indem sie zitierfähige Wissensressourcen suchen. Enaktierungen dieser Orientierung stoßen allerdings an Grenzen, da die gefundenen Ressourcen jenem Anspruch nicht genügen (negativer Horizont). Unterstützend zeigen sich Arbeitsmaterialien oder eine technische bzw. personelle Unterstützung (positive Horizonte). Als handlungsleitend kann zudem eine Orientierung rekonstruiert werden, die nach einer aktiven Unterstützung der Dozentinnen bei z. B. fehlenden Bewältigungsstrategien strebt und diese sogar implizit fordert. Es dokumentiert sich eine Erwartungshaltung gegenüber lehrenden Personen, die für förderliche Lernbedingungen zu sorgen haben und hinreichend Betreuung leisten sollten. Jedoch wird sich auch an einer eher selbstständigen, aktiven, eigeninitiativen Arbeitsweise mit einer flankierenden Lehrbetreuung orientiert. Als zentral stellt sich auch eine Werthaltung an einer fairen Unterstützung von Seiten der Dozentin dar. Eine als unzureichend empfundene Unterstützung durch technische Mittel oder die Dozentinnen grenzt die Handlungspraxis der Studentinnen stark ein.

Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse dieser Studie vor dem Hintergrund des zuvor dargelegten theoretischen Rahmens (vgl. Kap. 1 und 2) zusammenfassend betrachtet. Da diese Untersuchung in Anlehnung an die Dokumentarische Evaluationsforschung durchgeführt wurde, werden die Zielsetzungen des Modells der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ (Kap. 3) und die Erkenntnisse aus dem zusammengetragenen Forschungsstand (Kap. 4) in die Diskussion der Ergebnisse eingebunden. Den Abschluss dieses Kapitels bildet ein forschungsperspektivischer Ausblick.

Innerhalb der vorangestellten Kapitel konnte herausgearbeitet werden, dass professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit eine situative Auslegung von Fällen verlangt (vgl. Dewe/Otto 2012, S. 205). Professionalität erfordert den Einbezug von Wissensbeständen und ein reflexives Verstehen und Handeln unter der Berücksichtigung des eigenen Nichtwissens in Form einer Relationierung verschiedener Wissensformen (Dewe et al. 2011; Dewe/Otto 2012; Tov et al. 2013; Motzke 2014). Wurde der konkrete Prozess und Vollzug der Relationierung von Wissensformen bislang als eine „Black Box“ (Motzke 2014, S. 226) bezeichnet, so möchte das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ durch ein kleinschrittiges, reflexives und diskursives Verfahren an diesen impliziten Auftrag anschließen, um Professionalitätserfahrungen zu ermöglichen.

An der FH Köln wird das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ seit dem Sommersemester 2014 im Bachelorstudiengang Sozialer Arbeit in praxisbegleitenden Seminaren didaktisch eingebunden und von Studierenden angeleitet durch Lehrende bearbeitet. Die vorliegende Studie wendet sich mit ihrer forschungsleitenden Fragestellung jenen Personen zu, die bereits mit den „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ Erfahrungen machen konnten. Es wurden drei Gruppendiskussionen durchgeführt und die erhobenen Daten anhand der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Detailliert interpretiert wurden hierbei fünf Passagen¹⁰⁶, in denen Studierende den Umgang mit Unsicherheiten und Ungewissheiten zeigen. Rekonstruiert wurden die zu Grunde liegenden handlungsleitenden Orientierungen (vgl. Kap. 6). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben Einblicke in die Handlungspraxis Studierender bei der Bearbeitung von „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“.

Eine Erkenntnis dieser Untersuchung ist, dass die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden Spannungsfelder verursachen können. Es wird sich beispielsweise zum einen an einem effizienten Arbeiten ausgerichtet, zum anderen wird nach dem Bearbeiten von spannenden oder interessanten Aufgaben gestrebt, was jedoch ein hohes Maß an Aufwand mit sich bringt. Neben diesem Orientierungsdilemma, zeigen sich weitere Spannungsfelder. Einer Orientierung an einer ganzheitlichen und gewissenhaften Erledigung von Aufgaben einerseits, liegen Spaß und Freude an detailreichen, aber auch aufwendigen Teilaufgaben andererseits gegenüber. Vor allem die Rahmenbedingungen, z. B. die zeitlichen Ressourcen, wirken sich auf die Studierenden und deren Handlungspraxis aus. Wie auch die Ergebnisse der Studien zur Fallarbeit (Graßhoff/Schweppe 2012), zur Portfolioarbeit (Müller Fritschi 2013) sowie die Evaluationen zum Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ (Tov et al. 2013) erkennen lassen, beeinflussen besonders die Rahmenbedingungen die reflexive Arbeit maßgeblich. Auch die Entwicklerinnen und der Entwickler der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ merken an, dass es eine Herausforderung ist, das Modell mit wenigen zeitlichen Ressourcen umzusetzen (vgl. Tov et al. 2013, S. 158). Neben den zeitlichen und auch materiellen Ressourcen begrenzen die Handlungspraxis der beforschten Personen dieser Studie auch die Abstinenz von Strategien, ein fehlender Kenntnisstand hinsichtlich der Bearbeitungspraxis des Modells, die Ziele der lehrenden Personen sowie deren didaktisches Vorgehen. Bei Herausforderungen und Unübersichtlichkeiten streben die Studierenden dieser Untersuchung einen Kontakt zu anderen Personen in Form eines diskursiven Austauschs über das Modell oder einer Unterstützung bei konkreten Problemstellungen an. Diese Personen können andere Studierende, die Lehrenden des Modells oder professionell Tätige in den Praxisstellen sein. Die beforschten Studierenden haben darüber hinaus eine unterschiedliche Vorstellung von einem Ausmaß an Anleitung, Betreuung, Hilfestellung oder Beratung. Hinsichtlich der Betreuung durch Lehrende kann sich z. B. an einer fairen, gleichmäßig verteilten

¹⁰⁶ Diese Auswahl stellt lediglich einen kleinen Ausschnitt der erhobenen Daten dar.

Betreuung orientiert werden, sodass niemand vernachlässigt wird. Während der Bearbeitung des Modells zeigen sich die untersuchten Personen einerseits in einer passiven bzw. rezeptiven Rolle. Die Studierenden können andererseits jedoch auch aktiv Lösungsstrategien entfalten und sich selbst helfen, z. B. aktiv nach Unterstützung suchen. Solch eine Aktivität zeigt sich, indem sich bei der Bewältigung der Aufgaben an Handreichungen oder ergänzenden Materialien zu Vorlesungen orientiert wird. Die beforschten Personen greifen vor allem bei sehr konkreten Fragen auf diese Quellen zurück. Neben der Orientierung an Handreichungen besteht auch eine Vorstellung von richtigen oder falschen Arbeitsergebnissen.¹⁰⁷ Zu dieser Erkenntnis kommt auch die Studie zur Fallarbeit (Graßhoff/Schweppe 2012). Hier schreiben die Studierenden beispielsweise der Seminarleitung die Beurteilung der Ergebnisse zu (vgl. ebd., S. 243). Wiederum in der vorliegenden Untersuchung kann den Lehrenden die Verantwortung der Organisation der Lernumgebung zugeteilt werden.

Ein anfängliches Verstehen des Modells stellt eine Bedingung für ein Gelingen von Gesprächen über die „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ und deren Arbeitsschritte dar. Das Verstehen wird explizit und auch implizit als eine zentrale handlungsleitende Orientierung bei den Studierenden ersichtlich. Ihre Verstehensleistung und ihre Arbeitsergebnisse vergleichen sie z. B. mit anderen Studierenden. Diese Handlungspraxis kann jedoch – das zeigt diese Untersuchung – zu starken Irritationen und sogar zur Handlungsunfähigkeit führen. In solchen Situationen wird angestrebt, unterstützt zu werden. Die Studie zur Fallarbeit zeigt hingegen, dass andere Studierenden möglicherweise als Korrektiv der eigenen Praxis fungieren. Bei der Fallarbeit (vgl. ebd., S. 243) und bei den „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ – so zeigen es die erfolgten Evaluationen – suchen Studierende untereinander bezogen auf die prozedurale Wissensebene einen diskursiven Austausch (vgl. Tov et al. 2013, S. 147). Die beforschten Studierenden dieser Studie möchten sich hingegen besonders über das deklarative Wissen zum Modell austauschen, um Aufgaben generell, leichter oder schneller bearbeiten zu können. Die Studierenden scheinen ähnlich wie bei den Forschungsergebnissen zur Portfolioarbeit (vgl. Müller Fritschi 2013, S. 183 f.) besonders auf der technischen Seite (deklaratives Wissen) Probleme bei der Bearbeitung des Modells zu haben. Besonders die Anfangsphase und tieferliegende Arbeitsschritte stellen sich herausfordernd dar.

Neben der Voraussetzung, verstehen zu müssen, sollen die beforschten Studierenden mit Komplexität auf mehreren Ebenen umgehen können. Nicht nur das Modell an und für sich erweist sich als vielschichtig, sondern auch die einzelnen Aufgaben in der Bearbeitung sind komplex, wie beispielsweise die Suche nach Wissensressourcen. Dieser Arbeitsschritt kann jedoch die Relationierung von Wissensbeständen einüben (vgl. Tov et al. 2013, S. 29). Allerdings bringt die Umfänglichkeit der Wissensbestände die Studierenden dieser Untersuchung

¹⁰⁷ Vielleicht bildet sich ab, dass die Hochschulen Aufgaben nach richtig und falsch codieren (vgl. Busse/Ehlert 2011, S. 213).

teilweise innerhalb der zu bearbeitenden Situationen in einen handlungspraktischen Modus des Stillstands oder der Überforderung. Die Recherche nach Wissensbeständen wird zeitintensiv und ebenso anstrengend empfunden. Zu dieser Erkenntnis kommen auch die Evaluationen der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ (vgl. ebd., S. 149). Bei der Recherche von Wissen orientieren sich die beforschten Personen auch an den Lehrinhalten des Studiums. Die Ergebnisse der Evaluationen zum Modell benennen, dass im Studium vermittelte Theorien mit der eigenen Praxis verknüpft werden (vgl. ebd., S. 145). Komplikationen treten in der vorliegenden Studie aber dann in der Handlungspraxis Studierender auf, wenn Gelehrtes (aus Vorlesungen und dem zugehörigen Materialien) nicht so vorgefunden wird, dass es sich als zitierwürdig erweist. Die Wissenschaftlichkeit der gefundenen Ressourcen kann sich als Werthaltung bei den Studierenden rekonstruieren lassen. Die Interpretationen zeigen auch auf, dass die Beforschten womöglich über wenige Strategien verfügen, eine Vorstellung über ein gesuchtes Wissen zu entwickeln und dieses dann fokussiert zu recherchieren. Diese Suche nach Wissensbeständen einzuüben, stellt auch eine Zielsetzung des Modells dar (vgl. ebd., S. 107). Jedoch explizieren die Studierenden dieser rekonstruktiven Untersuchung Schwierigkeiten, abstraktes theoretisches Wissen auf die jeweilige Situation zu beziehen. Anders aber auch zum Teil ähnlich wie die Ergebnisse der Studie zur Fallarbeit zeigen, können Theorie und Praxis bei den Studierenden unvermittelt nebeneinander stehen (vgl. Graßhoff/Schweppe 2012, S. 244). Es zeigt sich innerhalb der erfolgten Untersuchung bei den Studierenden, die Erfahrungen mit „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ an der FH Köln sammeln konnten, dass sie sich der Komplexität der theoretischen Wissensbestände bewusst werden können, die in Situationen hereinspielen. Dies kann faszinierend empfunden und diese Ergiebigkeit an Wissen gewünscht werden. Es wird davon gesprochen, dass ein Horizont durch die Arbeit mit dem Modell erweitert wurde. Die Studierenden sehen also eine Bereicherung in der Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis. Auch die Evaluationen des Modells bringen hervor, dass Personen die mit dem Modell gearbeitet haben, ihr Handeln in der Praxis vielmehr verstehen und begründen können (vgl. Tov et al. 2013, S. 157). Emotionen wie z. B. Freude oder Frustration können im Zuge der Arbeit mit den Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit mit dem Modell nach Aussage der Entwicklerinnen und des Entwicklers in verschiedensten Ausprägungen auftreten (vgl. ebd., S. 107). Diskrepanzerfahrungen, in Gestalt eines fehlenden Sinns, die innerhalb dieser vorliegenden Studie beschrieben werden, weisen darauf hin, dass die Studierenden auch weniger überzeugt davon sein können, was sie tun.¹⁰⁸ Die Studie zur Fallarbeit kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass die Studierenden Sicherheit im eigenen Handeln gewinnen möchten (vgl. Graßhoff/Schweppe 2012, S. 243). Dies stellt auch ein Ziel der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ dar (vgl. Tov et al.

¹⁰⁸ Womöglich ist den Studierenden aber auch die Einbettung des Modells in den Diskurs um Professionalität und professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit nicht bewusst. So zeigten sich vor allem in den nicht interpretierten Eingangspassagen Hinweise darauf, dass die Studierenden mit dem Ansatz und der Relationierung von Wissensformen an für sich bislang nicht in Berührung gekommen sind.

2013, S. 157). Dies wird implizit auch in der vorliegenden Untersuchung deutlich. Es zeigt sich jedoch, dass Arbeitsaufträge auch ohne Sinnzusammenhang erfüllt werden.

Die Arbeit mit dem Modell dokumentiert sich innerhalb dieser Untersuchung und bei den Evaluationen zu den „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ als anstrengender Prozess (vgl. ebd., S. 251). Von den Studierenden wird der Umgang mit Komplexität, Ungewissheit, Wissen und Nicht-Wissen sowie widersprüchlichen Ereignissen auf zweierlei Ebenen verlangt. Zum einen innerhalb der konkret bearbeiteten Situationen, aber zum anderen auch bei der Bearbeitung des gesamten Modells innerhalb der Praxisphase ihres Studiums. Werden an dieser Stelle die Anforderungen betrachtet, die an die Fachkräfte Sozialer Arbeit gestellt werden, zeichnen sich Parallelen ab. Die künftigen Absolventinnen und Absolventen werden auf ähnliche Vorkommnisse in ihrer beruflichen Praxis stoßen. Innerhalb dieser Studie konnte dargelegt werden, dass die Interaktion zwischen professionell Tätigen sowie Klientinnen und Klienten Sozialer Arbeit durch Gegensätzlich- und Widersprüchlichkeiten und einem fortwährenden Umgang mit Ungewissheit gekennzeichnet ist, da die professionelle Praxis nicht standardisierbar ist. Ein professioneller Habitus bei Fachkräften Sozialer Arbeit wird daher als notwendig angesehen, um den Charakteristika professionellen Handelns eine Form von Souveränität und Sicherheit gegenüberstellen zu können. Von den Studierenden dieser Untersuchung werden kreative und differente Bewältigungsstrategien bei der Bearbeitung von herausfordernden Situationen entfaltet. Um Aufgaben gelingend bewältigen zu können, fehlen den Studierenden jedoch auch mancherorts Strategien. Die Beforschten dieser Studie erhoffen sich dann vor allem eine verstärkte Hilfestellung. Möglicherweise deutet dies auf ein ungewohntes reflexives Lernen hin. So explizieren die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen auch außerhalb der interpretierten Passagen, dass ihnen das Modell zu Beginn der Arbeit vollkommen fremd war. Die Erkenntnisse zur Auseinandersetzung mit Portfolios zeigen auf, dass eine Abkehr von Lerngewohnheiten Unsicherheiten befördert (vgl. Müller Fritschi 2013, S. 91). Vielleicht stellt diese Abkehr bereits eine umfängliche Krise für die Studierenden dar. Krisen sind konstitutiv für Bildungsprozesse. Sie können habitusbildend und verändernd sein (vgl. Kap. 2.1). Das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ hat sich auch das Ziel einer Förderung der (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus gesetzt. Die Entwicklerinnen und der Entwickler der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ gehen davon aus, dass ein Einüben und Wiederholen zu einer Internalisierung der reflexiven Arbeitsschritte bei Studierenden führen kann (vgl. Tov et al. 2013, S. 106). An dieser Stelle soll der Bezug zum Teilaspekt der forschungsleitenden Fragestellung hergestellt werden, der sich mit der Frage nach dem Beitrag des Bachelorstudiums zur (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus beschäftigt. Es konnte in den vorangestellten Kapiteln erarbeitet werden, dass ein Bachelorstudium Sozialer Arbeit solch einen herausbildenden Prozess unterstützen kann, indem bestehende Routinen Studierender hinterfragt und von ihnen neue

hinzugewonnen werden. Neben Krisen erweist sich besonders der Kontext in Gestalt der Hochschule, deren Akteurinnen und Akteuren sowie deren Lernarrangements als bedeutsam für Professionalisierungsprozesse, denn Individuen verinnerlichen objektive Strukturen ihrer sozialen Umwelt (vgl. Bourdieu 1976, S. 164). Das Reflexions- und Diskursmodell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ stellt ein Angebot dar, eine systematische Relationierung von Theorie und Praxis einzuüben. Der Forderung Harmsens (2012, S. 140), dass Professionalität und die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis für Studierende sinnlich erfahrbar gemacht werden soll, könnte durch das Modell eingelöst werden. Bisher fehlte es an einem institutionalisierten Ort der Relationierung von Wissensformen (vgl. Harmsen 2013, S. 269). Erforderlich sei dieser, da Studierende der Sozialen Arbeit Theorie und Praxis im Verlauf ihres Studiums nur erschwert miteinander in Verbindung bringen (vgl. z. B. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 393; Tov et al. 2013; Harmsen 2013, S. 267). Auf die Frage, inwieweit die Relationierung von Theorie und Praxis von den Studierenden Sozialer Arbeit habituell verinnerlicht werden kann, vermag diese Studie keine Antwort zu geben. Hierzu könnte sich eine Untersuchung anschließen, die sich über einen längeren Zeitraum – also auch über das Studium Sozialer Arbeit hinaus – mit jenen Bildungs- bzw. Formationsprozessen befassen könnte. Mit dieser ersten Idee, die auch bereits die Entwicklerinnen und der Entwickler des Modells formuliert haben (vgl. Tov et al. 2013, S. 157), wird nun auch ein forschungsperspektivischer Ausblick erfolgen.

In dieser Arbeit wurden handlungsleitende Orientierungen der Studierenden Sozialer Arbeit betrachtet, die Erfahrungen mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ sammeln konnten. Erkenntnisgenerierend wäre die Durchführung einer empirischen Erhebung, welche die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden mit denen der lehrenden Personen in Verbindung bringen kann (vgl. FN 6). Angelehnt an die Dokumentarische Evaluationsforschung könnte die Initiierung eines Gesprächs zwischen den Evaluationsteilnehmenden angestrebt werden, um sich gegenseitig Werthaltungen zugänglich zu machen und über diese in Austausch zu kommen (vgl. Bohnsack 2010b, S. 43 ff.). Es könnten also Feedbackgespräche zwischen Lehrenden und Studierenden angeregt werden (vgl. FN 7). Vorstellbar wäre es ebenso, die Handlungspraxis von Studierenden bei spezifischen Arbeitsschritten des Modells zu betrachten und hier ebenfalls die handlungsleitenden Orientierungen der Studierenden zu rekonstruieren. Wird davon ausgegangen, dass Routinen durch das Modell in Frage gestellt werden, indem Handlungsalternativen erarbeitet werden können (vgl. Tov et al. 2013, S. 120), würde eine Forschungsarbeit mit dem Fokus auf diesen Arbeitsschritt des Modells womöglich interessante Erkenntnisse generieren.

Glossar

Beruf

Ein Beruf stellt eine „bestimmte Form der sozialen Organisation von Arbeit [...]“ (Motzke 2014, S. 75) dar. Eine Verberuflichung umschreibt den Prozess „in welchem menschliche Arbeit sich die Attribute eines Berufes zulegt“ (ebd., S. 75).

Communities of Practice (CoP)

Die CoP als Lerngemeinschaft beruht auf Freiwilligkeit und hat den Zweck, Wissen auszutauschen sowie die Fähigkeiten der Mitglieder der CoP auszubilden oder weiter zu entwickeln (vgl. Tov et al. 2013, S. 96–99).

Diskursorganisation

Die Diskursorganisation vermag die Aufschlüsselung einer Gruppendiskussion in Diskursbewegungen. Zu nennen wären hierbei die Proposition, Elaboration, Differenzierung, Validierung, Ratifizierung, Antithese und Opposition (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 298–302)

Enaktierungspotential

Als Enaktierungspotential wird die „Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 296) einer Orientierung bezeichnet.

Entwicklung von Kompetenz nach Illeris

Bezugnehmend auf Illeris beschreiben Tov et al. (2013) vier Lernarten, nämlich kumulative, assoziative, akkomodative und transformative Lernprozesse. Die Transformation ermögliche eine krisenhafte Veränderung der Persönlichkeit und die Entstehung eines neuen Weltbildes (vgl. ebd., S. 67).

Fokussierungsmetapher

Bohnsack bezeichnet Zentren gemeinsamen Erlebens als „Fokussierungsmetapher“ und beschreibt hiermit Passagen, die durch eine interaktive und metaphorische Dichte gekennzeichnet sind (vgl. Bohnsack 2011b, S. 67). Indikatoren für eine metaphorische Dichte sind „Beschreibungen und Erzählungen von (relativ) hohem Detaillierungsgrad [...]. Interaktive dichte Passage können durch einen ‚gemeinsamen Rhythmus‘ erkannt werden“ (ebd., S. 67).

Habitusformation

Unter dem Begriff der Habitusformation versteht Oevermann ähnlich wie Bourdieu tief liegende Handlungsprogrammierungen, die das Verhalten und das Handeln von Individuen charakterisieren und auf sie einwirken (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2013, S. 208). Der Prozess der (Um)Formung des Habitus wird in der Fachliteratur unterschiedlich bezeichnet.

Beispielsweise wird von Habitusformation (vgl. Bourdieu 1976; Becker-Lenz/Müller 2009) oder Habitustransformation (vgl. von Rosenberg 2011) gesprochen. Bildungstheoretisches verortet, geht von Rosenberg „von einem habitustheoretischen Modell aus, welches den Habitus als eine Überlagerung von mehreren Logiken der Praxis versteht“ (ebd., S. 285). Bei der Veränderung des Habitus vollziehen sich Wandlungs- und Transformationsprozesse als differente Bildungsprozesse (vgl. ebd., S. 306). Bei Wandlungsprozessen kommt es zu einer Transformation einer Logik der Praxis und so zu einer Ausdifferenzierung eines Habitus (vgl. ebd., S. 286). Im Unterschied zum Wandlungsprozess kommt bei der Transformation des Habitus eine neue Logik der Praxis hinzu, die eine Relationierung der anderen Logiken der Praxis verursacht (vgl. ebd., S. 283). Es gibt fünf Phasen (vgl. ebd., S. 312–315) der Transformation und vier Phasen des Wandels (vgl. ebd., S. 306–311). In beiden benannten Prozessen spielen Krise eine habitusverändernde Rolle (vgl. ebd., S. 306–315.).

Zur Theorie der Krise und Konstitution von Erfahrung siehe: Wagner (2004, S. 17–41). Auch im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie¹⁰⁹ wird in Anknüpfung an Bourdieu von einem dynamischen Habitus ausgegangen (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 260).

Habituskonzept

Neben den internen Strukturen des Habitus sind die externen Strukturen, die sozialen Felder in Bourdieus Theorie von hoher Relevanz (vgl. Krais/Gebauer 2013, S. 53–60). „Die [...] Praxis ergibt sich [...] aus der Kombination von Handlungsmöglichkeiten (Habitus und Kapital) innerhalb bestimmter Strukturen (Feld)“ (Lenger et al. 2013, S. 21). Kapitalsorten können ökonomisch, kulturell, sozial und symbolisch sein (vgl. ebd., S. 21).

Integrierendes Modell des Lernens nach Kaiser

Lernprozesse können nach Tov et al. (2013) und bezugnehmend auf Kaiser untergliedert werden (vgl. ebd., S. 73–78). Auf drei Lernprozesse („Verstehen“, „Nacherleben und Erfahrungen sammeln“, „Einüben“) wird nun verkürzt eingegangen:

Beim „Verstehen“ versucht eine Person z. B. eine Instruktion (oder Wissen), die von einer lehrende Person oder beispielsweise Arbeitsmaterialien ausgeht, zu begreifen. Relevant ist hierbei das Vorwissen der lernenden Person. Verstehensprozesse gestalten sich als anspruchsvoll, wenn z. B. die Gesamtheit einer Aufgabe nicht erfasst werden kann.

Beim „Nacherleben und Erfahrungen sammeln“ spielen ausreichend und hilfreiches Feedback eine entscheidende Rolle sowie Hilfe von außen in nicht zu überblickenden Situationen, die z. B. übermäßig viele Handlungsoptionen zulassen (vgl. ebd., S. 73 f.).

Beim „Einüben“ können Unsicherheiten oder Unwissen so riesig sein, dass diese zu Handlungsunfähigkeit führen (vgl. ebd., S. 77 f.).

¹⁰⁹ Zur praxeologischen Wissenssoziologie siehe Bohnsack (2011d).

Klientinnen und Klienten

Schütze, Oevermann sowie Dewe und Otto verwenden den Begriff der Adressatinnen oder des Adressaten, aber auch den Begriff der Klientin bzw. des Klienten. Im Rahmen dieser Arbeit wird sich zur Verwendung des Begriffs der Klientin bzw. des Klienten entschieden, da auch das Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ diesen Begriff gewählt hat (Tov et al. 2013). Eine kritische Auseinandersetzung zu dieser Begriffswahl kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

Lernen als Novizen und Experten nach Dreyfus und Dreyfus

In Anlehnung an Dreyfus und Dreyfus und erweitert nach Kaiser gehen Tov et al. (2013) bei einer reflektierten Expertin oder eines reflektierten Experten davon aus, dass situative Erfahrungen mit einem deklarativen Konzept reflektiert werden können. Studierende internalisieren im Verlauf ihres Studiums diverse deklarative Wissensbestände. Im Vergleich hierzu müssen professionell Tätige oder Expertinnen und Experten in der anschließenden beruflichen Praxis ihr implizit gespeichertes situatives Wissen erst lernen zu externalisieren (vgl. ebd., S. 80).

Lernen als Werden nach Jarvis

Ein Feedback der sozialen Umgebung trage bei der Suche nach einer sozial akzeptierten Lösung entscheidend bei. Die Konfrontation mit etwas Unbekannten erfordere ein Kennenlernen und eine sinnhafte Einordnung. Solch eine Kontingenzerfahrung bilde den Motor für Lernprozesse (vgl. ebd., S. 82).

Nicht-Wissen

Antos und Ballod (2014) stellen fünf Thesen zum Umgang mit Nichtwissen auf und erstellen eine Landkarte des Nichtwissens (vgl. ebd., S. 267). Wigger, Weber und Sommer (2012) fordern einen aufmerksamen Umgang mit Nichtwissen und den Umgang mit den Grenzen des Verstehens (vgl. ebd., S. 266).

Orientierungsrahmen

Im Rahmen der Dokumentarischen Methode können Orientierungsschemata (explizites Wissen) von Orientierungsrahmen (implizites Wissen) unterschieden werden. Zusammen bilden sie die Orientierungsmuster, die handlungsleitend sind (vgl. Schäffer 2012a, S. 204). Für weitere Erklärungen zu Orientierungsmustern sowie Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen siehe Bohnsack (2011c) und Schäffer (2012a, S. 204).

Profession

Stellt die Disziplin der Wissenschaft dar, so ist hingegen die Profession die Sphäre der Berufspraxis (vgl. Becker-Lenz/Müller-Hermann 2013, S. 203). Professionen schaffen Professionswissen, bilden Professionstheorien und betreiben Professionsforschung (vgl.

Motzke 2014, S. 38). Professionen sind Berufe, „die sich durch bestimmte Merkmale von allen anderen Berufen unterscheiden“ (ebd., S. 73).

Auf eine Diskussion zum Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit wird in dieser Arbeit verzichtet. Diese Abschlussarbeit folgt der Annahme, dass Soziale Arbeit sich als Profession etabliert hat (vgl. Ebert 2012, S. 1; Motzke 2014).

Professionalisierung

Ein Prozess der Professionalisierung kann sich auf zwei differente Ebenen beziehen: Zum einen kann Professionalisierung „eine besondere Form beruflicher Weiterentwicklung [...]“ (Motzke 2014, S. 76) auf der Makroebene meinen. Professionalisierung kann zum anderen aber auch den Prozess der „individuellen Veränderung in der Ausübung einer Berufsrolle [...]“ (ebd., S. 76) auf der Mikroebene beschreiben. Die (Heraus-)Bildung eines professionellen Habitus, die im zweiten Kapitel dieser Arbeit in den Blick genommen wird, kann als ein Prozess individueller Professionalisierung verstanden werden (vgl. ebd., S. 76).

Professionalität

Was Professionalität in der Sozialen Arbeit bedeutet, wird im Fachdiskurs unterschiedlich beantwortet (vgl. Becker-Lenz et al. 2011, S. 9). Professionalität kann als persönliches Merkmal oder als ein Attribut eines Berufes angesehen werden (Motzke 2014, S. 76). „Professionalität wird von Fachkräften der Sozialen Arbeit in der Regel als gekonnte Beruflichkeit, als Ausdruck qualitativ hochwertiger Arbeit beurteilt, vorausgesetzt oder angestrebt“ (Busse/Ehlert 2012, S. 85). Dewe et al. (2011) verstehen

Professionalität als eine nicht-technologische Form beruflichen Handelns in Situationen und Kontexten, die hochkomplex und vielfach durch widersprüchliche und paradoxe Handlungsanforderungen und Erwartungen [...] gekennzeichnet sind. (ebd., S. 7)

Professioneller Habitus

Der Begriff des professionellen Habitus wird in der Fachliteratur unterschiedlich verwendet (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 27). Ebert (2012, S. 70 ff.) sowie Schütze (1992, S. 139) sprechen beispielsweise von einem beruflichen Habitus. Auch wird der Begriff der Haltung oder der Identität mit dem professionellen Habitus in Verbindung gebracht (vgl. von Spiegel 2006, S. 111; Becker-Lenz/Müller-Hermann 2013, S. 208).

Professionelles Handeln

Einen relevanten Begriff im Diskurs Sozialer Arbeit stellt das professionelle Handeln dar. Professionelles Handeln bezeichnet „die Praxis der Ausübung der Profession“ (Motzke 2014, S. 80). Über die Vorstellung, was professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit bedeutet, gibt es keinen Konsens (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009, S. 45).

Professionelles Handeln weist auf Grund spezifischer Struktur- und Anforderungsbedingungen eine besondere Handlungslogik mit widersprüchlichem Charakter auf (vgl. Motzke 2014,

S. 81). Aktuelles Interesse bei der Betrachtung professionellen Handelns besteht dahingehend, professionelle Handlungslogiken zu rekonstruieren sowie die „Bedeutung von Reflexivität für die Bewältigung professioneller Aufgaben [...]“ (ebd., S. 243) zu untersuchen. Vor allem die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstexploration werde als maßgeblicher Unterschied zwischen professionellem Handeln und Laienarbeit angesehen (vgl. Heiner 2004, S. 54). Beim professionellen Handeln gehe es weder um eine „expertokratische Wissensanwendung“ noch um ein „allein auf persönliche Erfahrungen, Gewissheit, Empathie und Intuition“ vertrauendes Handeln (vgl. Dewe et al. 2011, S. 11). Die Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischen Können spiele beim professionellen Handeln eine essentielle Rolle (vgl. ebd., S. 9 und Kap. 1.3).

Relationierung

Unter Relationierung wird [...] verstanden, dass wissenschaftliches Wissen von in der Praxis Tätigen selektiv aufgenommen, auf die konkrete Problemstellung hin interpretiert wird und schließlich mit beruflichem Erfahrungswissen verschmilzt und sich so einem neuen Typ von Wissen wandelt, dem Professionswissen. (Tov et al. 2013, S. 26)

Von der Vorstellung der Möglichkeit einer Vermittlung, eines Transfers oder von Transformationsmodellen nimmt Dewe Abstand (vgl. Dewe 2012, S. 116). Er fordert von Hochschulen eine begriffliche Verabschiedung von der Vorstellung einer Vermittlungs-, Transformations- oder Transfervorstellungen in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis und eine Auseinandersetzung über die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis (vgl. Dewe 2013, S. 111; Kap. 1.3).

„Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“

Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit sind jene Situationen des professionellen Handelns, die durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit als typisch und im professionellen Geschehen wiederkehrend beschrieben werden. Schlüsselsituationen zeichnen sich einerseits durch generalisierbare und verallgemeinerbare Merkmale aus, die für eine gelingende Professionalität als bedeutsam erachtet werden, andererseits werden die erlebten Situationen in ihrer spezifischen Ausprägung beschrieben. Die Anzahl solcher Situationen wie die Situationen selbst passen sich im Laufe der Zeit den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen an. Situationen werden aus der Perspektive der Fachkraft als zeitlich nicht unterbrochener Handlungsfluss erlebt und als symbolisch strukturierter Sinnzusammenhang erfahren. (Tov et al. 2013, S. 38)

Standortverbundenheit

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) sprechen von „Standortverbundenheit“ (ebd., S. 282 f.). Eine Standortverbundenheit kann so beschrieben werden, dass die Erfahrungen der forschenden Personen immer in die Handlungs- bzw. Forschungspraxis mit einfließen (vgl. ebd., S. 282 f.). Dieser Begriff soll auch in dieser Arbeit verwendet werden, obwohl sich in der Literatur keine Einheitlichkeit feststellen lässt. Schäffer (2012a) gebraucht z. B. den Begriff „Standortgebundenheit“ (ebd., S. 205) als „Standortverbundenheit“ (vgl. ebd., S. 207). Bohnsack (2014) verwendet wiederum den Begriff der „Standortgebundenheit“ (ebd., S. 220).

Stakeholder

Der Begriff „Stakeholder“ wird nach Bohnsack in Anlehnung an Beywl mit „Beteiligter“ oder „Betroffener“ übersetzt (vgl. Bohnsack 2010b, S. 28).

Theoretischer Ansatz der sozialen Dienstleistung

Innerhalb der modernen sozialen Dienstleistungstheorie wird Soziale Arbeit nicht mehr durch soziale Organisationen bestimmt, sondern die Personen bilden den Mittelpunkt (vgl. Engelke et al. 2008, S. 478 f.). Durch eine wohlfahrtstaatliche Eingebundenheit Sozialer Arbeit soll die Überwindung organisationeller Rationalitäten angestrebt werden und die Interessen und Bedürfnisse der Klientinnen und der Klienten sowie deren Partizipation an Bedeutung gewinnen (demokratische Rationalität) (vgl. Dewe/Otto 2012, S. 199).

Verhältnis von Theorie und Praxis

Es liegen unterschiedliche Verhältnisbestimmungen zwischen Theorie und Praxis vor (vgl. Motzke 2014, S. 41). „1. Zwischen Theorie und Praxis gibt es keine Verbindung. 2. Praxis hat Vorrang vor der Theorie. 3. Theorie hat Vorrang vor der Praxis. 4. Theorie und Praxis stehen miteinander in einem polaren Spannungsfeld“ (ebd., S. 41). Dewe sieht in der gängigen „Theorie-Praxis-Rhetorik“ eine Anordnung von Theorie zu Praxis vorweggenommen und hält an dem Begriff der Relationierung fest (vgl. Dewe 2012, S. 113).

Wissensformen

Hinsichtlich der praxeologische Methodologie werden die Begriffe des a-theoretischen und konjunktiven Wissens (Mannheim), des habituell-inkorporierte Wissens (Bourdieu) oder auch das implizite Wissen (Polanyi) relevant (vgl. Schäffer 2012a, S. 197). Differenziert werde nach expliziten und impliziten Wissensbeständen. Explizites Wissen steht dem Subjekt bewusst zur Verfügung. Implizites Wissen steht im Gegensatz nicht bewusst zur Verfügung und kann nicht direkt expliziert werden (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, S. 162 f.; Becker-Lenz et al. 2012, S. 10 f.).

Lerntheoretisch wird bei Tov et al. (2013) Bezug genommen auf Kaiser, der die Wissensformen in deklarativ, prozedural, situativ sowie sensomotorisch unterteilt. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihres Bewusstseinsgrades. Prozedurales und sensomotorisches Wissen könne z. B. rückwirkend in deklaratives Wissen transformiert werden (vgl. ebd., S. 68–72).

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm; Seeck, Dietmar (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms-Verlag.
- Antos, Gerd; Ballod, Matthias (2014): Professionelle Ignoranz: Fünf Thesen zum konstruktiven Umgang mit Nichtwissen. In: Schwarz, Martin P.; Ferchhoff, Wilfried; Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 262–282.
- Bauer, Roland (2007): Habitusbildung im Studium der Sozialpädagogik: Eine explorative Studie zur Strukturtypik studentischer Professionalisierungsprozesse. Online verfügbar unter <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/1497/>, zuletzt geprüft am 26.08.2015.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.) (2011): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (2012): Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–31.
- Becker-Lenz, Roland; Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Peter Lang.
- Becker-Lenz, Roland; Müller-Hermann, Silke (2013): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–229.
- Bohler, Karl Friedrich (2006): Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit als Projekt. untersucht am Beispiel ostdeutscher Jugendämter. In: Sozialer Sinn. 7. Jg., Heft 1/2006, S. 3–33.
- Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis - Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, S. 135–155.

- Bohnsack, Ralf (2010a): Dokumentarische Methode. In: Bock, Karin; Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 247–258.
- Bohnsack, Ralf (2010b): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 23–62.
- Bohnsack, Ralf (2011a): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 40–44.
- Bohnsack, Ralf (2011b): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Budrich, S. 67.
- Bohnsack, Ralf (2011c): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Budrich, S. 132–133.
- Bohnsack, Ralf (2011d): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Budrich, S. 137–138.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Imprint: Springer VS, S. 175–200.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (2010a): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 267–283.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2010b): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris (2011): Typenbildung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 162–166.

- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (2008): Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 7–22.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-)Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BAG) (2013): Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit. Online verfügbar unter http://www.bagprax.de/data/publikationen/bag/BAG_Broschuere_2013_Qualifizierung_in_Studium_und_Praxis.pdf, zuletzt geprüft am 26.08.2015.
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (2011): Kommentar zum Beitrag von Thomas Harmsen. Die Konstruktion professioneller Identität im Studium der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–216.
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (2012): Die allmähliche Heraus-Bildung von Professionalität im Studium. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–110.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, Anna; Hojnik, Sylvia; Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–63.
- Dewe, Bernd (2012): Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111–128.

- Dewe, Bernd (2013): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität - Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–116.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Scherr, Albert; Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–217.
- Ebert, Jürgen (2008): Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms.
- Ebert, Jürgen (2011): Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses. Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelor-Studiengängen „Soziale Arbeit“ in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Online verfügbar unter https://www.hawk-hhg.de/sozialearbeitundgesundheit/media/Professionelles_Selbstverstaendnis.pdf, zuletzt geprüft am 12.07.2015.
- Ebert, Jürgen (2012): Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Engelke, Ernst; Borrmann, Stefan; Spatscheck, Christian (2008): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) (2015a): Personen — Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Online verfügbar unter <http://www.schluesselsituationen.ch/personen>, zuletzt geprüft am 26.08.2015.
- Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) (2015b): Titelsammlung. Online verfügbar unter http://www.schluesselsituationen.ch/docs/modell/Titelsammlung%20Schluesselsituationen_2009.pdf, zuletzt geprüft am 26.08.2015.
- FH Köln. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften (2011): Modulhandbuch 2011. Bachelor Soziale Arbeit. Köln. Online verfügbar unter https://www.fh-koeln.de/mam/downloads/deutsch/studium/studiengaenge/f01/soz_arbeit/modulhandbuch_20110118-3.pdf, zuletzt geprüft am 26.08.2015.
- Fischer, Wolfram (2010): Fallrekonstruktion und Handlungskompetenz im Kontext der Professionalisierung der Sozialen Arbeit. In: Hammerschmidt, Peter; Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit - Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher, S. 95–114.

- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Graßhoff, Gunther; Schweppe, Cornelia (2012): Fallarbeit – Studium – Biographie. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–250.
- Hanses, Andreas (2012): Forschende Praxis als Professionalisierung. Herstellung von Reflexivität durch forschendes Lernen im Studium Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 186–200.
- Harmsen, Thomas (2012): Professionalisierungsorte im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–144.
- Harmsen, Thomas (2013): Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 265–274.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hill, Burkhard (2012): Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 287–302.
- Kraimer, Klaus; Wyssen-Kaufmann, Nina (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–233.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2013): Habitus. 5. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Kruse, Elke (2010): Professionalisierung durch Akademisierung? - Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In: Hammerschmidt, Peter; Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskus-

- sion in der Sozialen Arbeit - Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher, S. 43–58.
- Kunz, Regula; Stämpfli, Adi; Tov, Eva (2014): Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit: Durch Reflexion und Diskurs Wissen für die Praxisausbildung sichtbar machen. In: Roth, Claudia (Hg.): Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Opladen: Budrich, S. 175–195.
- Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hrsg.) (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2013): Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Männle, Iris (2013): Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Marburg: Tectum Verlag.
- Motzke, Katharina (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere "sozialer Hilfstätigkeit" aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Müller Fritschi, Elisabeth (2013): Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule. Olten. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/112271/files/zu14037.pdf>, zuletzt geprüft am 26.08.2015.
- Müller, Silke; Becker-Lenz, Roland (2008): Der professionelle Habitus und seine Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis (1), S. 25–41.
- Müller-Hermann, Silke (2012): Berufswahl und Bewährung. Fallrekonstruktionen zu den Motivlagen von Studierenden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Hermann, Silke; Becker-Lenz, Roland (2012): Krisen als Voraussetzung der Bildung von Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–49.
- Müller-Hermann, Silke; Becker-Lenz, Roland (2014): Habitusformation und Bildungschancen im Studium der Sozialen Arbeit, In: Sander, Tobias (Hg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Wiesbaden: Springer VS, S. 135–146.
- Nagel, Ulrike (1997): Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen: Leske + Budrich.
- Narimani, Petra (2014): Zustimmung als Prozess: Informiertes Einverständnis in der Praxisforschung mit von Ausweisung bedrohten Drogenabhängigen. In: von Unger, Hella;

- Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–58.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 159–182.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Bock, Karin; Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Leverkusen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 259–268.
- Niemeyer, Christian (2002): Heimerzieher als Theoretiker und Diagnostiker. Aspekte eines Forschungsprojekts zum Thema „Sozialpädagogische Kasuistik“. In: Peters, Friedrich (Hg.): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Regensburg, S. 227–239.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–147.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Sander, Tobias (Hg.) (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffer, Burkhard (2012a): Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In: Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Leverkusen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 196–211.
- Schäffer, Burkhard (2012b): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven. In: Schäffer, Burkhard; Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Leverkusen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 347–362.

- Schallberger, Peter (2012): Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–84.
- Schallberger, Peter (2013): Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 275–296.
- Schallberger, Peter; Schwendener, Alfred (2008): Studienwahlmotive bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. In: Neue Praxis 2008 (6), S. 589–630.
- Scherr, Albert (2002): Das Studium der Sozialen Arbeit als biografisch artikulierte Aneignung eines diffusen Wissensangebots. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biografie und Profession, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 225–252.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Strukturkonflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Schmitt, Lars (2014): Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In: Sander, Tobias (Hg.): Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–84.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–170.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: Ein grundlagentheoretischer Aufriß. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-280748>, zuletzt geprüft am 23.08.2015.
- Schweppe, Cornelia (2006): Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen, Weinheim, München: Juventa.
- Spieckermann, Holger; Kölling, Sarah; Noack, Michael; Worsley, Caroline (2010): Zur Studiensituation des Bachelors „Soziale Arbeit“ an der Fachhochschule Köln. Ergebnisse der Repräsentativbefragung 2009. Köln: Verlag Sozial • Raum • Management.

- Stämpfli, Adi; Kunz, Regula; Tov, Eva (2014): Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit als Scharnier zwischen Theorie, Wissenschaft und Praxis. In: Unterkofler, Ursula; Oestreicher, Elke (Hrsg.): Wissensentwicklung in Professionen. Herausforderungen für Wissenschaft und Praxis. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd, S. 237–260.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012): Der „transformative Dreischritt“ als Vorschlag zur Überwindung der Dichotomie von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 164–186.
- Streblow, Claudia (2010): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. 2. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Szczyrba, Birgit; van Treeck, Timo; Gerber, Julia (2012): Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. Forschungsbericht. Köln. Online verfügbar unter <http://epb.bibl.fh-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/616>, zuletzt geprüft am 23.08.2015.
- Thole, Werner; Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Thon, Christine (2012): Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–236.
- Tov, Eva; Kunz, Regula; Stämpfli, Adi (2013): Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice. Bern: hep.
- von Unger, Hella (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: von Unger, Hella; Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–39.
- von Unger, Hella; Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (Hrsg.) (2014): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Vogd, Werner (2006): Die Organisation Krankenhaus im Wandel. Eine dokumentarische Evaluation aus Sicht der ärztlichen Akteure. Bern: Verlag Hans Huber.
- Vorheyer, Claudia (2012): Trägheit des Hysteresis-Effects als Schwierigkeit der Professionalisierung im berufsbegleitenden Sozialarbeitsstudium und dessen Auswirkung auf die Praxis. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–67.
- Wagner, Hans-Josef (2004): Krise und Sozialisation. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Wehner, Nicole (2010): Die habitualisierte Inszenierung von Professionalität. Eine biografische Studie im Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Berlin: wvb.
- Werner, Melanie; Vogt, Stefanie; Platte, Andrea (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. In: Zeitschrift für Inklusion; Nr. 1–2. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/217/218>, zuletzt geprüft am 25.08.2015.
- Wigger, Annegret; Weber, Matthias; Sommer, Antje (2012): Eine Weiterbildung der besonderen Art: Ein Pilotprojekt zur Ausbildung Reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–268.
- Wulf, Christoph (2011): Mimesis. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Budrich, S. 117–119.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Professionalität.....	7
Abbildung 2: Strukturseitige Bedingungen und subjektseitige Elemente der Herausbildung von Professionalität an der Hochschule.....	10
Abbildung 3: Erklärungen zum Transkriptionssystem.....	104
Abbildung 4: Erklärungen zum Transkriptionssystem.....	105

Anhang

Anhang A: „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ 96

Arbeitsschritte im Reflexionsverfahren der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ 97

Anhang B: Feldzugang 99

Forschungsskizze 100

Anhang C: Gruppendiskussionen 101

Interviewvereinbarung 101

Ablaufplan 102

Anhang D: Transkripte, thematische Verläufe und Interpretationen 103

Transkriptionssystem 104

Gruppe „Braeburn“ 106

Gruppe „Elstar“ 123

Gruppe „Boskoop“ 139

Anhang A: „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“

Arbeitsschritte im Reflexionsverfahren der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“

Um den Ergebnissen dieser Studie im sechsten Kapitel folgen zu können, wird an dieser Stelle nun ein verkürzter Einblick in die Arbeit mit dem Modell gegeben.

Das Reflexionsverfahren sieht vor, dass „Studierende und Professionelle der Sozialen Arbeit in systematisch festgelegten Arbeitsschritten reflektieren“ (Tov et al. 2013, S. 27). „Im Reflexionsprozess werden professionelle Situationen hinsichtlich ihrer spezifischen Eigenschaften dekonstruiert, rekonstruiert, analysiert und mit verschiedenen Wissensbeständen in Verbindung gebracht“ (Stämpfli et al. 2014, S. 249). Hierbei findet ein permanentes Pendeln zwischen Konkretem und Abstraktem sowie eine Aushandlung darüber statt, inwiefern etwas spezifisch oder verallgemeinerbar ist. Neue Situationen bedürfen einer erneuten Aushandlung und Bedeutungserklärung. Somit kann jeder neue und wiederholte Prozess des Reflexionsverfahrens in je verschiedenen Situationen zu einer Internalisierung der Relationierung von Theorie und Praxis führen und professionelles Handeln fördern (vgl. ebd., S. 106).

Die einzelnen Arbeitsschritte, d. h. die Arbeit an einer Schlüsselsituation umfasst folgende acht Elemente (vgl. ebd., S. 39–43): Im ersten Schritt wird der „Titel der Schlüsselsituation“ (1) gewählt. Ziel ist es, die Situation in der Sozialen Arbeit einem Titel zuzuordnen. Hierzu wurden 130 Titel vorab definiert (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2015b). Im Anschluss folgt das Herausarbeiten von „Situationsmerkmalen“ (2), d. h. das „typische und verallgemeinerbare einer Situation“ zu eruieren und auszuformulieren. Dies erfolgt in CoP. In der ausführlichen „Situationsbeschreibung“ (3) soll „nah am Geschehen“ die „konkrete und spezifische Situation“ beschrieben werden. Bei der anschließenden „Reflection in Action in den Handlungssequenzen“ (4) wird die Schlüsselsituation in Sequenzen unterteilt und Emotionen und Kognitionen pro Sequenz herausarbeitet. Auf Basis der „Reflection in Action in den Handlungssequenzen“ (4) werden „Ressourcen“ (5) erschlossen. Die Autoren differenzieren die „Ressourcen“ (5), die in Schlüsselsituationen zum Einsatz kommen, nach sieben Wissensbeständen: Eingangs der Ressourcenerschließung sucht das „Erklärungswissen“ (5.1) nach den Gründen für Handlungen der Klientel bzw. für das Phänomen. Beim Erarbeiten des „Interventionswissens“ (5.2) stellt sich die Frage nach dem konkreten Vorgehen der Fachkraft Sozialer Arbeit in der Situation. Das „Erfahrungswissen“ (5.3) sucht nach Vergleichshorizonten bzw. ähnlichen erlebten oder erzählten Situationen. Die Rahmenbedingungen werden im „Organisations- und Kontextwissen“ (5.4) abgebildet. Die „Fähigkeiten“ (5.5) verdeutlichen, auf welches Können Fachkräfte Sozialer Arbeit zurückgegriffen haben. Der Wissensbereich „Organisationelle, infrastrukturelle, zeitliche, materielle Voraussetzungen“ (5.6) sucht nach Bedingungen, die für eine Handlung in der Situation von Nöten sind. Welche Werte der Handlung zu Grunde liegen, wird beim letzten Schritt innerhalb des „Wertewissens“ (5.7) herausgearbeitet. Sind die „Ressourcen“ (5) erfasst, können im sechsten

Arbeitsschritt „Qualitätsstandards“ (6)¹¹⁰ für die konkrete Situation auf mittlerer Flughöhe formuliert werden, die sich aus dem „Wertewissen“ (5.7) der „Ressourcen“ (5) ableiten lassen. Im vorletzten Teil, „Reflexion anhand der Qualitätsstandards“ (7), wird die konkrete Situation anhand der vorangegangenen „Qualitätsstandards“ reflektiert. Die „Handlungsalternativen“ (8) bilden den Abschluss des systematischen Erfassens der Situation, um hierbei Verbesserungen oder Änderungswünsche zu konkretisieren. Diese Alternativen ergeben sich z. B. aus Diskrepanzen zwischen den Handlungen und den unter dem siebten Verfahrensschritt erarbeiteten Qualitätsstandards (7).

¹¹⁰ Hinsichtlich der Diskussion um Qualität von Professionalität grenzen sich Tov et al. (2013) gegenüber evidenzbasierter Praxis und dem Begriff der Best Practice ab und sprechen von professioneller Praxis (vgl. ebd., S. 53).

Anhang B: Feldzugang

Forschungsskizze

Köln, 29.05.2015

Teilnahme an einer Gruppendiskussion im Rahmen einer Abschlussarbeit

Liebe Kommilitoninnen, liebe Kommilitonen im Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“,

ich möchte mich kurz vorstellen, bevor ich mein Anliegen beschreibe. Mein Name ist Heike Fiebig. Ich studiere „Soziale Arbeit“ im 6. Semester. Ich beschäftige mich mit dem Modell der „Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit“ und dessen Implementierung an der FH Köln in meiner empirisch-qualitativen Abschlussarbeit.

Mir ist bekannt, dass ihr im Rahmen des praxisbegleitenden Seminars mit dem Modell gearbeitet habt oder damit noch arbeitet. Ich wäre euch sehr dankbar, wenn ihr mich bei meinem Vorhaben unterstützt und mit weiteren Studierenden bei einer Gruppendiskussion mitmacht. Mich interessieren hierbei eure Erfahrungen, so ganz allgemein. Ich rechne mit einem groben zeitlichen Umfang von einer Stunde. Die Daten werden selbst-verständlich anonymisiert, so dass einzelne Aussagen nicht persönlich auf euch rückbezogen werden können. Die Teilnahme an der Diskussion ist vollkommen freiwillig.

Den Termin für die Diskussion würde ich ganz nach euch richten und über eine Doodle-Abfrage mit euch gemeinsam festlegen. Die Diskussion wird in der FH Köln stattfinden.

Falls ihr Interesse habt, bitte ich euch mich zu kontaktieren: Entweder über Ilias oder heike.fiebig@smail.fh-koeln.de. Gerne könnt ihr mich auch anrufen, falls ihr Fragen habt:

Nun hoffe ich, dass ihr mich unterstützen möchtet und freue mich über eure Antworten. Natürlich revanchiere ich mich gerne, falls ich euch eines Tages eine Hilfe sein kann.

Viele herzliche Grüße

Heike Fiebig

Anhang C: Gruppendiskussionen

Interviewvereinbarung

Vereinbarung

Name des/der Interviewten:

Tel.:

Email:

Köln, den 07.07.2015

Ich, der/die Interviewte, erkläre

ich nehme an der heutigen Gruppendiskussion teil und bin mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden. Ich überlasse Frau Fiebig für ihr Forschungsprojekt „*Schlüsselsituationen Sozialer Arbeit an der FH Köln*“ als Schenkung alle Nutzungsrechte an den in der Gruppendiskussion entstandenen Dokumenten und stimme einer Verwendung für ausschließlich wissenschaftliche Zwecke in anonymisierter Form zu. Mir wurde mitgeteilt, dass ich diese Einwilligung jederzeit zurücknehmen kann.

Köln, den 07.07.2015

Unterschrift der/des Interviewpartners

Unterschrift Interviewerin

Ablaufplan

Ablaufplan Gruppendiskussionen am 03.03./06.07./07.07.2015

Raum mit „Bitte nicht stören“ Notiz versehen

Protokoll & Stift bereit legen

Phase 1

Begrüßen/Danken

Wiederholung: Vorstellung „Projekt“

Einholung des Einverständnisses (Widerruf jederzeit möglich)

-> **Anmachen** Aufnahmegerät (nochmals auf Datenschutz eingehen)

Meine Rolle (Modell zwar bekannt -> deren Erfahrungen)

Hinweis zum Vorgehen (Ungewohnte Situation / ausführliche Beispiele und Erzählungen erwünscht)

ABLAUF ... Hinweis -> Stift & Block

Phase 2

Dann würde ich nun beginnen...

-> **„Bitte erinnert euch an die Arbeit mit den Schlüsselsituationen in euren praxisbegleitenden Seminaren. Vielleicht könnt ihr mir von euren Erfahrungen erzählen. Zum Beispiel wie die Arbeit mit den Schlüsselsituationen begann und wie sie im Verlauf war und am Ende, vielleicht auch das Einbringen im Praxisbericht. Möglicherweise auch konkrete Situationen oder Gegebenheiten in den praxisbegleitenden Seminaren. Mich interessieren eure Erfahrungen und was euch so dazu einfällt.“**

(Nicken / Zustimmung an ALLE kommentieren / Pausen aushalten)

Phase 3

Immanente Nachfragen

(Notizen Gesprächsprotokoll -> möglichst wortwörtliche Wiederholung an ALLE)

Näher beschreiben / Genauer erklären / Wie kann ich mir das vorstellen?

Eben wurde gesagt, dass...erzählen das doch bitte konkreter anhand eines Beispiels...

Wie ist das zu verstehen, wenn gesagt wurde,....

Möglicherweise am Ende nochmals an den Erzählimpuls erinnern...

Phase 4

Bedanken

-> Gerät ausschalten

-> NACHFRAGEN

vielleicht nachfragen welches Semester, Voll-/Teilzeit, Seminarleitung

Phase 5

Befindlichkeit, Verabschieden (Ausblick)

Phase 6

Ggf. Notizen machen, Daten sichern und überspielen

Anhang D: Transkripte, thematische Verläufe und Interpretationen

Transkriptionssystem

Zeichenerläuterung:

L	Das „Häkchen“ markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel.
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. Ab 4 Sekunden Pause erfolgt die Notation in einer Extrazeile. Auf diese Weise wird beim Lesen des Transkripts das Schweigen allen an der Interaktion Beteiligten zugeordnet (dem Interviewer und den Interviewten gleichermaßen oder etwa der ganzen Gesprächsgruppe), was bei längeren Pausen meist dem Eindruck des Gehörten entspricht. Ein technischer Vorteil liegt darin, dass Verschiebungen durch Korrekturen nur bis zu diesen Pausen Veränderungen bei den Häkchen nach sich ziehen.
<u>nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
brau-	Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat.
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)
nei:n	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.
ja:::	Dehnung.
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
()	Unverständliche Äußerungen. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
((hustet))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomens.
@nein@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern
//mhm//	Hörersignale, „mhm“ der Interviewerin werden ohne Häkchen im Text des Interviewten notiert, vor allem, wenn sie in einer minimalen Pause, die ein derartiges Hörerinnensignal geradezu erfordert, erfolgen.

Groß- und Kleinschreibung

Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden. Hauptwörter werden groß geschrieben. Beim Neuansetzen eines Sprechers oder einer Sprecherin, d.h. unmittelbar nach dem „Häkchen“, wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen.

Zeilennummerierung

Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen müssen durchlaufende Zeilennummerierungen verwendet werden. Bei Zitaten aus einer Passage geben die Zeilennummern Aufschluss darüber, wo das Zitat in den Verlauf der Passage einzuordnen ist.

Abbildung 3: Erklärungen zum Transkriptionssystem¹¹¹

¹¹¹ Talk in Qualitative Social Research (TiQ), Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 168 f.

Maskierung

Allen Personen, die an einer Erhebung teilnehmen, wird (zumindest) ein Buchstabe zugewiesen. Um deutlich zu machen, dass es sich dabei um eine Maskierung handelt, kann man alphabetisch mit „A“ beginnen. Diesem Buchstaben wird je nach Geschlecht ein „f“ (für feminin) oder ein „m“ (für maskulin) hinzugefügt. Der Buchstabe bleibt bei allen Erhebungen (z.B. Beobachtungsprotokollen) bestehen, an denen die Person beteiligt ist. Die Zuteilung von erdachten Namen, beginnend mit den zugeordneten Buchstaben, erleichtert die Lesbarkeit von Interpretationen und Ergebnisdarstellungen. Kann eine Äußerung keinem/keiner Gesprächsteilnehmer/in eindeutig zugeordnet werden, wird dies mit einem Fragezeichen (?) anstelle des Buchstabens notiert. Wenn das Geschlecht zuordenbar ist, kann dem Fragezeichen der entsprechende Buchstabe für das Geschlecht folgen (?m). Die Interviewer/innen erhalten die Maskierung Y1 und Y2 etc. Namen, die von Teilnehmern oder Teilnehmerinnen genannt werden, werden durch erdachte Namen ersetzt. Bei allen Namen wird versucht, den kulturellen Kontext, aus dem ein Name stammt, beizubehalten, bspw. kann Mehmet zu Kamil oder Nadine zu Juliette werden.

Ortsangaben und Jahreszahlen werden im Regelfall ebenfalls – sanft – maskiert, es sei denn, dass der historische Sachbezug eine genaue Orts- oder Zeitangabe erfordert, wie z.B. im Fall der Nikolaikirche in Leipzig, die natürlich, wenn es um die Ereignisse im Herbst 1989 geht, nicht zur „Martinskirche“ werden darf.

Abbildung 4: Erklärungen zum Transkriptionssystem¹¹²

¹¹² Talk in Qualitative Social Research (TiQ), Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 170.

Gruppe „Braeburn“

Thematischer Verlauf

Gruppe:	Braeburn
Datum:	03.03.2015
Dauer:	25 Minuten 14 Sekunden
Interviewpartnerinnen:	Af, Bf
Transkription:	Heike Fiebig

Minute	Thema	Personen ¹¹³ / Besonderheiten
00.00.00–00.01.10	Erklärungen zum Datenschutz, zur Rolle/Person Y/Ablauf	Y
00.01.11–00.01.43	Erzählimpuls <i>„Bitte erinnert euch an die Arbeit mit den Schlüsselsituationen in euren praxisbegleitenden Seminaren. Vielleicht könnt ihr mir von euren Erfahrungen erzählen, zum Beispiel wie die Arbeit mit den Schlüsselsituationen begann und wie sie im Verlauf war und am Ende, vielleicht auch das Einbringen im Praxisbericht. Möglicherweise auch konkrete Situationen oder Gegebenheiten in den praxisbegleitenden Seminaren. Mich interessieren eure Erfahrungen und was euch so dazu einfällt.“</i>	Y
00.01.43–00.02.18	Unbekanntes Modell und unklare Struktur anfangs	Af/Bf (Abwechselnd, zustimmend, ergänzend)
00.02.18–00.02.53	Schwierigkeiten in der konkreten Bearbeitung	Af/Bf
00.02.53–00.05.00	Gefühl der Belanglosigkeit beim Schreiben & Sinn erkennen der Schlüsselsituationen im Nachhinein	Af/Bf
00.05.00–00.07.13	Schwieriges Verstehen/Einzelne Arbeitsschritte	Af/Bf (interaktiv)
00.07.13–00.07.44	Beurteilung im Nachhinein	Bf (Af zustimmend)
00.07.44–00.08.35	Mangelnde Vergleichbarkeit und geringe Unterstützung	Af/Bf (lachen)
00.08.35–00.09.02	Pause	
00.09.02–00.09.22	Immanente Nachfrage („überfordernd“, „schwierig“)	Y
00.09.23–00.10.23	Sinn des Systems nicht verstanden / schwer zu verstehen	Af/Bf
00.10.23–00.11.16	Schwierigkeiten beim Formulieren (persönlich / wissenschaftlich)	Bf/Af (zustimmend, ergänzend)
00.11.16–00.13.12	Schwierigkeit beim Wissen genauer erklären, Sequenzieren und Unsicherheiten bei der „Reflection in Action“	Bf (Af ergänzt)
00.13.12–00.14.00	Auslassen von Arbeitsschritten im Praxisbericht	Af/Bf

¹¹³ Die Teilnehmenden sind nachfolgend mit A, B, C gekennzeichnet, wobei „f“ für weiblich steht. „Y“ bezeichnet die Forscherin.

00.14.00–00.14.06	Pause	
00.14.06–00.14.29	Exmanente Nachfrage: (Positives)	Y
00.14.29–00.15.08	Situationen anders im Nachhinein sehen	Af
00.15.08–00.17.00	Eigenes Können und Sinn der Wissenschaften	Bf / Af (zustimmend, ergänzend) (Ruckeln an der Türe) (lachen)
00.17.00–00.18.56	Zukünftiger Nutzen und Anwenden	Af / Bf
00.18.56–00.20.28	Möglichkeit des Einbindens in spätere Praxis	Af / Bf
00.20.28–00.21.57	Selbstreflexion in Dokumentation einbinden	Bf / A Af lacht (längere Pause)
00.21.57–00.22.15	Exmanente Nachfrage: (Offenes)	Y
00.22.15–00.22.48	Rolle der eigenen Person / Rolle der Lehrenden	Bf (Af lachend)
00.22.48–00.23.44	Wünsche nach intensiverem Einbauen und Wiederholung	Af
00.23.44–00.25.14	Fehlende einführende Info zur Relevanz der Methode	Af / Bf (Bf lachend, ergänzend)
00.25.14	Beenden durch Y	Y

Transkription

Passage:	1
Titel:	Schwieriges Verstehen und Arbeiten in den einzelnen Arbeitsschritten
Gruppe:	Braeburn
Datum:	03.03.2015
Timecode:	00.05.00–00.07.13
Dauer:	2 min 13 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1 Bf: Ich glaube das ist wirklich ne Sache is mit der man sich echt (2) ja intens:iv beschäftigen muss un- (.)
2 ähm (1) j:a genug Zeit da rein investieren muss ä:h
3 Af: ^{L Mhm}
4 Bf: Das zu verstehen (.) und auch nochmal (.) richtig zu lesen also wir hatten ja so=n ähm (2) j:a weiß ich
5 nich (.) so=ne @Papiersammlung@
6 Af: ^{L Ja}
7 Bf: Wo das alles erklärt war aber ich hab mir das nich einmal komplett durchgelesen ich hab eigentlich so
8 auf ä:h das von der Dozentin gehört
9 Af: ^{L Mhm}
10 Bf: Und ähm halt reingeguckt wenn ich irgend=ne Frage speziell hatte aber ich glaub wenn ich=s mir
11 einmal durchgelesen @hätte wär=s wahrscheinlich auch schon=n bisschen klarer gewesen@
12 Af: ^{L Mhm}
13 Bf: von Anfang an
14 Af: Ja ich hab das auch das erste Mal als wir das in Gruppen sollten wir das machen (.) im Seminar (.)
15 erstmal total falsch @gemacht@ @(.)@
16 Bf: ^{L @(.)@}
17 Af: Also ich weiß garnich- mehr welche Schritte das waren ich glaub (.) die ersten dre:i oder s:o (.) erstma-
18 total @anders als die ander=n Gruppe:n (.) ich hatte so das Gefü:hl (.) (wwühh) n:e (.) äh da ham@ wir
19 aber wir mussten das dann auch nochmal überarbeiten un- (.) ja (.) dann wurd=s aber besser
20 Bf: Ja ich hatte auch das Gefühl das vi:ele Leute noch größere Schwierigkeiten damit hatten als ich
21 Af: ^{L Ja}
22 Bf: Also die das noch (.) we:niger verstanden haben und ähm (.) ja eben di:e scho:n irgendwie weiß ich
23 nicht die ersten Schritte (.) d:a schon Schwierigkeiten hatten
24 Af: ^{L Genau}
25 Bf: Und äh (.) j:a
26 Af: Und was ich dann no:chma:l schwierig fand wa:r (3) The:ori:en oder ä::hm Literatur zu finden
27 Bf: ^{L Mhm}
28 Af: Auf das ich das jetzt beziehen konnte
29 Bf: ^{L Ja vor allem bei den Wissensressourcen}
30 Af: ^{L Genau}
31 Bf: ^{L ((Stöhnt))}
32 Af: ^{L Weil}
33 Bf: ^{L @ (2) @}
34 Af: ^{L Ich oft}
35 das Gefühl hatte o::ke:
36 Bf: ^{L @ (1) @}
37 Af: @Ich saug mir jetzt was aus=n Fingern nur damit ich dann da hin schreiben kann (.) ja was weiß ich@
38 Bf: ^{L Ja}
39 Af: Ä::hm (.) da hab ich ä:h oder hätte ich ä::m (1) klientenzentrierte Gesprächsführung anwenden
40 können nach Rodgers oder so
41 Bf: ^{L J:a}
42 Af: Ähm (.) j:a @als:o@ @(.)@ (.)
43 Bf: Ja ich finde auch man hat so bisher das Gefü:hl n:e (2) is- halt vorgegeben du musst jetzt da irgendwas
44 Af: ^{L Genau}
45 Bf: Reinschreiben aber (2) was Sinnvolles fällt dir dazu eigentlich
46 Af: ^{L N:e so richtig}
47 Bf: ^{L Nicht ein @ (3) @}
48 Af: ^{L @Überzeugt war ich davon nicht@}
49 Bf:
50 @Ne@ ja::

Formulierende Interpretation

Passage:	1
Titel:	Schwieriges Verstehen und Arbeiten in den einzelnen Arbeitsschritten
Gruppe:	Braeburn
Datum:	03.03.2015
Timecode:	00.05.00–00.07.13
Dauer:	2 min 13 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1–13 OT: Strategien des Verstehens des Modells

Mit der „Sache“ muss man sich wirklich intensiv beschäftigen und genug Zeit investieren, um es zu verstehen. Man muss es erneut genau „lesen“. In der „Papiersammlung“, die man hatte, war „alles“ erläutert. Es wurde nicht wiederholt vollständig durchgelesen, sondern auf die Dozentin „gehört“. Nachgelesen wurde bei „speziellen Fragen“. Hätte man es von Beginn an „einmal durchgelesen“, wäre es vermutlich auch schon ein wenig durchsichtiger gewesen.

14–25 OT: Schwierigkeiten und Fehler bei der Umsetzung der ersten Arbeitsschritte und der Vergleich mit Anderen

Das erste Mal wurde es in der Gruppe im Seminar „total falsch“ durchgeführt. Vermutlich waren die ersten drei Schritte „total anders“ als bei den anderen Gruppen. Es wird das Gefühl beschrieben, dass es nach einem Korrigieren „besser“ wurde. Viele „Leute“ hätten mit den ersten Schritten noch gravierende Probleme gehabt als man selbst und hätten es noch weniger verstanden.

26–50 OT: Schwierigkeiten beim Finden von Theorie, Literatur und Wissensressourcen und die fehlende Überzeugung zu diesem Arbeitsschritt

26–28 UT: Schwierigkeiten beim Beziehen auf Theorien und Literatur

Theorien und Literatur zu finden, auf die man sich beziehen kann, war erneut nicht leicht.

29–42 UT: „Aus den Fingern saugen“ bei den Wissensressourcen

Besonders bei den Wissensressourcen, wird das Gefühl beschrieben, dass man etwas „aus den Fingern saugt“, damit man etwas „hin schreiben“ kann, wie z. B., dass man Klientenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers angewendet hat oder hätte anwenden können.

43–50 UT: Nichts „Sinnvolles finden“ und fehlende Überzeugung „davon“

Es wird das Gefühl beschrieben, dass es vorgegeben ist, „irgendetwas reinzuschreiben“ und aber etwas Sinnvolles nicht dazu einfällt und die Überzeugung „davon“ fehlt.

Reflektierende Interpretation

Passage:	1
Titel:	Schwieriges Verstehen und Arbeiten in den einzelnen Arbeitsschritten
Gruppe:	Braeburn
Datum:	03.03.2015
Timecode:	00.05.00–00.07.13
Dauer:	2 min 13 sek

Transkription: Heike Fiebig

1–13:

Proposition Bf (1–4), Ratifizierung Af (3), Elaboration Bf (4–7), Validierung Af (6), Differenzierung Bf (7–10), Ratifizierung Af (9), Zwischenkonklusion Bf (10–13), Ratifizierung Af (12)

Bf wirft die propositionale These auf, dass es, um die Sache zu verstehen, Zeit und eine intensive Beschäftigung braucht sowie ein richtiges Lesen: Bf spricht der „Sache“ (I 1) eine hohe Bedeutung zu. Was die „Sache“ genau ist, bleibt der Interviewerin unbekannt. Es scheint aber von Af verstanden worden zu sein. Es könnte das gesamte Modell gemeint sein, wobei dies nicht von Bf expliziert wird. Bf stellt ihre Proposition in den Kontext einer Vermutung („Ich glaube“, I 1). Es mutet so an, als sei die Bedeutung der „Sache“ im Vergleich zu anderen „Sachen“ höher. Bf vermutet also, dass diese Sache „wirklich“ (I 1) eine echt intensive Beschäftigung (vgl. I 1) erfordert. Bekräftigt wird dies wiederum durch ein mehrfaches Verwenden des Wortes „muss“ (vgl. I 1 f.). Man „muss“ sich echt intensiv beschäftigen und man „muss“ auch genug Zeit investieren. Bf sieht es als notwendig an, sich mit der Sache zu beschäftigen. Diese Forderung verallgemeinert Bf („man“, I 1). Bf räumt der Sache sozusagen auch über ihre Person hinaus eine hohe Bedeutung ein. Die Bedingung, „genug“ (I 2) Zeit zu investieren, wird von Af ratifiziert. Es ist an der Stelle noch nicht klar, ob Af die aufgestellte These inhaltlich teilt. Bf bezieht die genügende Zeitinvestition darauf, „das zu verstehen“ (I 4), aber ebenso darauf, es „auch nochmal richtig zu lesen“ (I 4). Wie Bf „genügend“ definiert, kann innerhalb dieser Passage nicht erschlossen werden. Jedoch könnte es so gedeutet werden, dass es möglicherweise nicht genügend Zeit gab, was ggf. im vorherigen Verlauf der Diskussion von Af oder Bf thematisiert wurde. „Das“ (I 4) könnte sich hierbei wieder auf die „Sache“, also möglicherweise auf das Modell beziehen.

Bf elaboriert ihre Proposition im Modus einer Exemplifizierung weiter. Sie merkt an, dass sie eine „Papiersammlung“ (I 5) hatten. Bf lacht beim Aussprechen der „Papiersammlung“. Die Wahl des Begriffs der „Papiersammlung“ könnte darauf schließen lassen, dass eine gewisse Zusammenhanglosigkeit von Bf mit der Sammlung an Papieren verbunden wird. Da Bf in der „wir“-Form (I 4) spricht, kann davon ausgegangen werden, dass andere die Papiersammlung auch hatten. Bf betont nun, dass dort „alles erklärt“ (I 7) war. Bf elaboriert in Form einer Differenzierung, dass sie sich jedoch „das“ (I 7), die Papiersammlung mit den Erklärungen („wo alles erklärt war“ I 7), nicht „einmal komplett durchgelesen“ (I 7) hat. Hier wechselt Bf in die ich-Perspektive. Bf spricht nun von ihrer Person und nicht mehr von einem Wir. Bf hat die Papiersammlung also punktuell gelesen, aber nicht einmal ganz. Bf erklärt, dass sie „eigentlich auf das der Dozentin gehört“ (I 8) hat. In der Beschreibung Bfs stellt sie sich als eine eher rezeptive Studentin im Seminarkontext dar, die auf eine vermittelnde Dozentin gehört

hat. Af ratifiziert Bfs Aussage erneut (vgl. I 9). Bf elaboriert weiter, dass sie in die Papiersammlung nur punktuell bei Fragen reingesehen hat. Sie kommt zu einer vagen („ich glaub“, „wahrscheinlich“, I 10 f.) Zwischenkonklusion mit evaluierendem Charakter. Ein vollständiges Durchlesen hätte schon zu Beginn – also von Anfang an – für ein bisschen Klarheit gesorgt. Das „schon“ (I 11) in Bfs Fazit räumt den Spielraum ein, dass es auch ohne vollständiges Lesen funktioniert hat, jedoch ein vollständiges Lesen (positiver Horizont) das Verstehen („klarer“ sein, I 11) bzgl. der Sache erleichtert hätte. Bfs Selbstevaluation wird von Af ratifiziert. Auch nach diesem Teil der Passage können aus den drei Ratifizierungen Afs noch keine Folgerung auf einen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe „Braeburn“ geschlossen werden. Sieht man Bfs Evaluation als eine Form der Selbstevaluation, erklärt sich möglicherweise ihr Lachen. Das Lachen könnte so gedeutet werden, dass Bf sich sozusagen selbst dabei ertappt hat, sich ihrer eigenen Lernverantwortung bewusst zu werden. Sie könnte sich eingestehen, dass sie es hätte anders machen können, um „klarer“ (I 11) zu werden. Dies kann als ein Enaktierungspotential Bfs angesehen werden, das Bf jedoch nicht umgesetzt hat.

14–25:

Anschlussproposition Af (14–15), Validierung Bf (16), Elaboration Af (17–19), Zwischenkonklusion Bf (20–23), Validierung Af (24), Zwischenkonklusion Bf (25)

Im Anschluss an die Zwischenkonklusion Bfs nimmt Af eine Anschlussproposition in Form einer Erzählung im Modus einer Exemplifizierung vor: Af erzählt, dass sie „das“ (I 14) ja auch beim ersten Mal „erstmal total falsch gemacht“ (I 15) hat. Af lacht während der Aussage über ihr totales Falschmachen (negativer Horizont). Indem Af ihre Arbeit als total, als absolut falsch einstuft, müsste es im Umkehrschluss auch eine Vorstellung von etwas „Richtigem“ (positiver Horizont), etwas Korrektem bei Af geben. Mit „das“ (I 14) zu Beginn der Anschlussproposition könnte Af vielleicht die ersten Arbeitsschritte des Modells meinen. Dies erschließt sich auch im weiteren Verlauf der Erzählung Afs (vgl. I 17 ff.). Das Lachen Afs während des Sprechens könnte als eine peinliche Berührung gedeutet werden. Bf lacht mit Af (vgl. I 16), was als Validierung der Äußerung gesehen werden könnte. Gedeutet werden könnte dies als eine Art solidarischer Akt. Die Studentinnen lachen womöglich zusammen über eine Ungeschicktheit oder gar ein fehlerhaftes Arbeiten. Möglicherweise ist es auf ein unzureichendes Verstehen zurückzuführen. Das Af an Bfs Beschreibung direkt anschließt, könnte das „auch“ (I 14) zu Beginn der Aussage von Af vermuten lassen. Dieses „auch“ könnte auch implizieren, dass Af davon ausgeht, dass Bf ebenso ein fehlerhaftes Arbeiten von sich zuvor beschrieben bzw. zugegeben hat. Vergleicht man jedoch den Gehalt der Propositionen zielt Bfs Proposition auf den Anspruch ab, das Modell verstehen zu wollen. Afs Proposition bezieht sich auf die Handlungspraxis, also auf die Umsetzung und das konkrete

Tun. Af fügt ihrer Erzählung hinzu, dass sie in einer Gruppe arbeiten „sollten“ (I 14). Das „sollen“ lässt auf eine Arbeitsanweisung z. B. von Seiten der Dozentin schließen, der die Studierenden gefolgt sind. Wieso Af diese Aussage anführt, wird von Af nicht näher erläutert. Af könnte durch ihre Aussage auch belegen, dass sie beim Falschmachen nicht allein gewesen ist. Bf nimmt hierauf keinen Bezug. Es kann davon ausgegangen werden, dass Bf möglicherweise kennt, was Af gerade beschreibt. Es könnte abermals auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum hindeuten. Af versucht nun, das totale Falschmachen zu beschreiben. Sie probiert, sich an die „Schritte“ (I 17) zu erinnern. Erst weiß Af „gar nicht mehr welche Schritte das waren“ (I 17). Sie vermutet dann aber: die ersten drei Schritte. Diese sind „total anders als die anderen Gruppen“ (I 18) gewesen. Erneut spielen Gruppen als Arbeitsform eine Rolle, diesmal jedoch die fremden Gruppen, also nicht wie zuvor die eigene Gruppe (vgl. I 14). Es dokumentiert sich, dass Af ihre Leistung mit anderen Gruppen verglichen hat. Da Afs Ergebnis in ihrer Arbeit total falsch war, orientiert sie sich womöglich nun nach außen, um einen Vergleich oder einen Abgleich der Arbeit mit anderen Gruppen vorzunehmen. Möglicherweise wird sich auf ein konjunktives Wissen der Gruppe „Braeburn“ bezogen. Bf versteht gewissermaßen, was Af beschreibt. Dies dokumentiert sich auch in den folgenden Sätzen Afs. Die folgende Äußerungen „ich hatte so das Gefühl“ (I 18) und der undeutliche Laut „wühhh“ (I 18) zeichnen so eine Art Verwirrung bei Af ab. Af beginnt nun zu elaborieren, dass sie es „nochmal überarbeiten“ (I 19) „mussten“ (I 19). Den Satz beginnt Af jedoch mit „da ham wir“ (I 18). Dies deutet darauf hin, dass sie vielleicht erzählen wollte, dass sie – also vermutlich Af und ihre Gruppe – es aktiv von sich aus überarbeitet haben. Af ändert ihre Erzählung aber insofern ab, dass sie es überarbeiten mussten. Demnach wurden alle angewiesen, es auszubessern. Es verdeutlicht sich ein kollektives Falschmachen und weniger, wie eingangs des Teils der ersten Passage von Af konstatiert wurde, dass von Af ein individuelles totales Falschmachen erfolgte („ich hab das“, I 14). Af merkt an, dass es dann besser wurde (vgl. I 19). Die Aussage impliziert, dass es womöglich immer noch nicht richtig war. Möglicherweise impliziert diese Aussage Afs aber auch, dass bei Af ein Gefühl blieb, dass es hätte mit der eigenen Leistung bzw. der Gruppenleistung noch besser sein können. Af scheint unzufrieden zu sein.

Bf elaboriert die vorangegangene Aussage von Af durch eine Exemplifizierung¹¹⁴ weiter. Sie beschreibt ein Gefühl¹¹⁵, dass sie vermutet, dass es viele Leute noch weniger verstanden haben als sie und andere noch größere Schwierigkeiten hatten: Auch Bf zieht nun Vergleiche zu anderen Studierenden heran, jedoch bezogen auf Verstehensleistungen und weniger auf die konkrete Handlungspraxis. Es scheint so, als greife Bf die von Af zuvor geäußerten Beschreibungen auf (vgl. I 14–17). Bf führt diese weiter fort bzw. bestätigt diese mit einer Zu-

¹¹⁴ Interessant im Vergleich der beiden letzten Textstellen ist, dass beide auf eine homologe Art und Weise von Af und Bf begonnen wurden („Ja ich hab“, I 14 und „Ja ich hatte“, I 20).

¹¹⁵ Ab der Mitte der ersten Passage werden von der Gruppe zunehmend Emotionen (vgl. I 18, 20, 35, 43) beschrieben, in denen persönliche Einschätzungen der Studierenden geschildert werden und ein Gefühl der Unsicherheit überwiegt.

spitzung. Erst hat Af es falsch gemacht, dann die ganze Gruppe von Af. Bf hat es wenig verstanden und andere noch weniger als sie. Bf beschreibt ihr Gefühl, dass sie bei anderen „noch größere Schwierigkeiten“ (I 20) bemerkt hat als bei sich selbst. Es kann von Bf nicht eindeutig gesagt werden, zu welchem Zeitpunkt die Schwierigkeiten der anderen entstanden sind. Ähnlich wie im vorherigen Teil der Passage durch Af beschrieben (vgl. I 17 f.), werden nun auch von Bf die anderen Gruppen als Vergleichshorizont genutzt, um einen Vergleich zur eigenen Leistung, d. h. zur eigenen Verstehensleistung zu bieten. „Die“ (I 22) hatten „das noch weniger verstanden“ (I 22). Bf bezeichnet mit „die“ vermutlich die anderen Gruppen oder Studierenden. Aus den Beschreibungen der Studentinnen Bf geht nicht hervor, wieso die Studentin wusste, dass die anderen es noch weniger verstanden hatten als sie. Es könnte ein formeller oder auch informeller Austausch zwischen den Studierenden stattgefunden haben. Diesen thematisiert Bf jedoch nicht näher. Bf setzt ihre Verstehensleistungen mit denen von „vielen Leute“ (I 20) ins Verhältnis zu sich. Die Aussage Bfs könnte zwar auch als Aufwertung der eigenen Leistung im Vergleich zu anderen Studierenden interpretiert werden, es liegt jedoch näher zu vermuten, dass hier von der Studentin Bf der Versuch unternommen wird, ihre Leistung in ein Verhältnis zu setzen, um sich im Verstehensprozess zu verorten. Bf vermutet („weiß ich nicht“, I 22 f.), dass die anderen bereits bei den ersten Schritten Schwierigkeiten hatten. Bf bestätigt durch ihre Vermutung sich selbst, indem sie sagt, dass es andere noch weniger verstanden hatten als sie. Die Ausgangslage, die Bf in der Exemplifizierung der Proposition eröffnet hatte, dass ihr es von Anfang an nicht ganz klar war (vgl. I 11), wird nun durch diese Aussage belegt. Bf veranschaulicht darüber hinaus, dass es anderen auch so ging, mit einem noch größeren Ausmaß des Nichtverstehens. Die Aussagen von Bf werden von Af mit einem „Ja“ und einem „Genau“ validiert (vgl. I 21, 24). Nachdem bereits das gemeinsame Lachen (vgl. I 15 f.) darauf hat schließen lassen kann, weisen nun in diesem Teil der Passage die beiden Validierungen Afs auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum der Studentinnen hin. Bfs Ausführungen enden mit: „und äh“ (I 25). Es wirkt so, als wolle sie noch etwas anführen. Sie schließt aber mit einer kurzen Pause mit einem „ja“ (I 25) ab, was in Kombination mit der Validierung Afs als eine weitere Zwischenkonklusion der Gruppe „Braeburn“ gesehen werden kann.

26–50:

Anschlussproposition Af (26–28), Ratifizierung Bf (27), Elaboration Bf unter der Beteiligung Afs (29–42), Validierung Af (30), Validierung Bf (33, 36, 38, 41), Anschlussproposition Bf (43–45), Validierung Bf (44), Konklusion durch Af und Bf (45–50)

Im Anschluss an die Zwischenkonklusion folgt von Af eine Anschlussproportion. Nachdem zuvor von Af und Bf eruiert wurde, dass andere noch größere Schwierigkeiten hatten als sie, benennt Af nun ihre individuellen Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Modell. Dies wieder

mit dem Fokus auf die konkrete Handlungspraxis: Nachdem der vorherige Teil der Passage mit einem „und äh (.) ja“ (I 25) von Bf beendet wurde, schließt nun Af mit einem „Und“ (I 26) an, um weitere Schwierigkeiten beim Suchprozesses nach „Theorien“ (I 26) oder „Literatur“ (I 26) zu benennen. Die Schwierigkeit besteht nach Af darin, „das jetzt“ (I 28) auf „das“ (I 28) zu beziehen. Af beschreibt somit konkrete Probleme in der Handlungspraxis, also innerhalb eines einzelnen Arbeitsschritts des Modells. Eine gewisse Unbestimmtheit, die in dieser Aussage Afs liegt, wird auch in Afs Wortwahl ersichtlich: „Das“ sowie „das jetzt“ bleibt unpräzise. Es lässt sich aber vermuten, dass die zuvor genannten Theorien oder die Literatur mit einem „das“ gemeint sind, die auf „das jetzt“ zu beziehen sind. Bf scheint „das“ und „das jetzt“ zu verstehen, was erneut auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum zurückzuführen ist. Bf elaboriert in Form einer Differenzierung die Argumentation Afs sogar fort, indem sie Bfs Schwierigkeit exemplifiziert: „ja vor allem bei den Wissensressourcen“ (I 29). Af validiert die Aussage Bfs („Genau“, I 30). Bf stöhnt laut, worauf von ihr ein Lachen folgt (vgl. I 33). Das Stöhnen könnte auf einen anstrengenden Prozess hindeuten oder aber auf ein Genervt sein Bfs. Der weitere Verlauf der Diskussion lässt vermuten, dass es einen Ausdruck einer Anstrengung darstellt, die Bf stöhnen lässt. Af elaboriert im Anschluss an den non-verbalen Kommentar Bfs in Form einer Exemplifizierung weiter. Sie beschreibt ihr wiederkehrendes („oft“, I 34) Gefühl, sich etwas aus den Fingern zu saugen (vgl. I 37). Bereits am Anfang der Beschreibung des Gefühls Afs („o::ke“, I 35) lacht Bf, obwohl noch nicht klar ist, was inhaltlich von Af folgen wird. Bf scheint erneut zu ahnen, was Af nun weiter exemplifizieren wird. Der Prozess des aus den Fingern Saugens erfolgt nach Af mit dem Ziel, „dann da“ etwas „hinschreiben zu können“ (I 37). Dies spricht Af lachend aus. Die Anstrengung des von Af beschriebenen Suchprozesses demonstriert sich auch über das gewählte Sinnbild des Herausaugens¹¹⁶. Aber nicht nur eine Anstrengung drückt sich im Gesagten aus, sondern auch eine Unsicherheit im Suchprozess. In der Gruppendiskussion sucht Af nach einem Beispiel („was weiß ich“, I 37), was Bf mit einem „Ja“ (I 38) validiert und somit zum Ausdruck bringt, dass sie nachvollziehen kann, was Af gerade beschreiben will und wonach sie gerade womöglich sucht. Dies lässt erneut auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum der beiden Studentinnen schließen. Af führt als Beispiel klientenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers (vgl. I 39 f.) an, wobei sie sagt, dass sie diese angewendet hat oder hätte anwenden können („da hab ich oder hätte ich“, I 39). Hier zeigt sich auch in sprachlicher Form die Unsicherheit Afs, ob sie es sich nun wirklich nur aus den Fingern gesaugt hat, damit sie etwas da hinschreiben kann oder ob Af es tatsächlich in der Praxis angewendet hat. Bezogen auf die Handlungsebene in der konkreten, erlebten Situation während der Bearbeitung des Modells, die Af gewissermaßen gerade vor Augen hat, bleibt bei Af die Unsicherheit bestehen, ob sie nun klientenzentrierte Gesprächsführung angewendet hat oder eben nicht (vgl. I 39 ff.). Die

¹¹⁶ Man stelle sich ein Nachdenken und Suchen über mögliche Theorien im Kopf vor (kognitiv) und im Anschluss einen Fluss durch den Körper über die Finger auf das Papier. Dies wird erfolgreich machbar, durch einen Saugstrom (mechanisch).

zwei „Ähm“ (I 39, 42) in diesem Bereich der Passage unterstreichen eine durchgehende Unsicherheit Afs. Bf bestätigt Afs Ausführungen mit einem „Ja“ (I 41), wobei Af mit einer zweideutigen Zwischenkonklusion endet: „Ähm (.) j:a @als:o@ @(.)@“ (I 42). Hatte zuvor Bf mit einem „Und äh (.) j:a“ (I 25) ihren Redebeitrag abgeschlossen, endet nun Af in einer ähnlichen Art und Weise (vgl. I 42). Wie bei dem vorangegangenen Übergang innerhalb der Passage wird auch hier wiederholt erkennbar, dass die Redebeiträge der Studentinnen nahtlos aneinander anschließen. Bf greift validierend das Gefühl der Unsicherheit Afs (vgl. I 20 ff.) auf und konkludiert mit evaluativen Charakter, dass man bisher das Gefühl gehabt habe (vgl. I 43), dass es „halt vorgegeben“ (I 43) ist. Bf wechselt die Perspektive und führt einen inneren Monolog: „du musst jetzt da irgendwas reinschreiben“ (I 43 ff.). Es erfolgte demnach eine Art „Anweisung“, etwas reinschreiben zu müssen. Offen bleibt, wer in Bfs Monolog ihr die Aufforderung erteilt hat, etwas schreiben zu müssen. Es könnte erneut vermutet werden, dass die Studentin einen Arbeitsauftrag ausführt, der von der Dozentin ausgeht. Af scheint dieses Gefühl zu teilen, da sie die Aussage Bfs durch ein „Genau“ (I 44) validiert. Erneut zeichnet sich ein konjunktiver Erfahrungsraum ab, da Af relativ früh die Aussage Bfs bestätigt. Dies obwohl Af diese noch gar nicht beendet hat. Bf eröffnet weiter: „was Sinnvolles fällt dir dazu eigentlich nicht ein @ (3) @“ (I 45–47). Deutlich wird nun: Von Bf wird weniger der Arbeitsauftrag in Frage gestellt, sondern an der eigenen Leistung gezweifelt. Bf beendet ihre Aussage lachend. Bf ist unsicher, ob die eigene Leistung „eigentlich“ (I 45) sinnvoll ist. Af schließt Bfs Elaboration ab. Sie sagt, dass sie „davon“ (I 48) nicht so „richtig überzeugt war“ (I 46 ff.). „Davon“ lässt auf die eigene Leistung schließen, von der auch sie nicht überzeugt war. Af weiß nicht, ob ihre Methode in der konkreten Situation klientenzentrierte Gesprächsführung war. Es bleibt ebenso die Unsicherheit, ob das Geschriebene Sinn ergibt. Es besteht sozusagen eine doppelte Unsicherheit, die sich in einem fehlenden Sinn ausdrückt. Af konkludiert „(.)@Ne@ ja::“ (I 50)¹¹⁷, was als eine echte Konklusion der Passage angesehen werden kann. Auch dieser Redebeitrag (vgl. I 50) wird ähnlich abgeschlossen wie die zwei zuvor von Af und Bf (vgl. I 25, 42). Offen bleibt, ob die Studentinnen ihre Unsicherheiten im Seminar thematisiert haben. Hierzu wurde innerhalb dieser Passage nichts expliziert.

Transkription

Passage:	2
Titel:	Schwierigkeiten, die einzelnen Wissensressourcen „rauszusuchen“, „Sequenzen einzuteilen“ und bei der „Reflection in Action“
Gruppe:	Braeburn
Datum:	03.03.2015
Timecode:	00.11.16–00.13.12

¹¹⁷ Bf hatte bereits zuvor einen ähnlichen Zwischenabschluss gefunden (vgl. I 25).

Dauer: 1 min 56 sek
 Transkription: Heike Fiebig

- 1 Bf: Und bei den Wissensressourcen fand ich=s total schwierig also zu erkennen was welche
 2 Wissensressource ist fand ich jetzt nicht so schwer (.) ähm= weil man da eigentlich ganz (.) also ich
 3 hatte da so ein Blatt wo die Erläuterungen dazu (.) ganz plausibel waren
 4 Af: ^L Ja hatte ich auch (.) aber
 5 Bf: Aber dann (.) Einzelne rauszusuchen und die nochmal näher zu erläutern (.) ähm das fand ich sehr
 6 schwierig (1) oder ja was ich vorhin gesaa:cht hab eben diese (.) Sequenzen einzuteilen also diese
 7 Schlüsselsituationen (.) da äh:m (2) thematisch irgendwie zu gliedern (2) was waren denn noch für
 8 Schritte
 9 (2)
 10 Af: Jaa: Reflection in Action
 11 Bf: ^L Ach das jaaa: (2) gut ich finde das gi:ng noch also das habe ich noch relativ schnell
 12 verstanden
 13 Af: ^L Ja wobei ^L Ja es ging
 14 Wobei wo=wo rein musste man das unterteilen
 15 Bf: In kognitiv und emotional
 16 Af: ^L Ja Genau (.) Genau (2) aber (.) ja das fand ich auch nicht ganz so leicht
 17 Bf: ^L Ja das stimmt (1)
 18 da waren auch manchmal so ein paar Fragezeichen @ (2) @
 19 Af: ^L Ja
 20 Bf: Ja vor allem weil das eben (2) also (.) da fand ich das auch total unverständlich weil die einen haben
 21 gesagt ja eigentlich ähm nur für den Klienten emotional und für für die äh Professionelle der Sozialen
 22 Arbeit kognitiv und dann haben die anderen wieder gesagt neee (.) die kann ja auch emotional rea=
 23 also es gab eben zu vielen Themen @so verschiedene Meinungen@
 24 Af: ^L Mhm
 25 Bf: Und ähm (.) ja (.) damit man nicht jedes Mal der Dozentin schreiben wollte @ (.) @ oder es eben nicht
 26 möglich war sie zu erreichen dann ist es ja (.) am Ende eben bisschen (.) steht man da so ein bisschen
 27 und denkt sich so @was soll ich denn jetzt machen welche welcher Richtung folge ich denn jetzt@
 28 Af: ^L Ja

Formulierende Interpretation

Passage: 2
 Titel: Schwierigkeiten, die einzelnen Wissensressourcen „rauszusuchen“, „Sequenzen einzuteilen“ und bei der „Reflection in Action“
 Gruppe: **Braeburn**
 Datum: 03.03.2015
 Timecode: 00.11.16–00.13.12
 Dauer: 1 min 56 sek
 Transkription: Heike Fiebig

1–28 OT: Schwierigkeiten, die einzelnen Wissensressourcen „rauszusuchen“, „Sequenzen einzuteilen“ und bei der „Reflection in Action“ und am Ende stehen und sich denken, „welcher Richtung folge ich denn jetzt?“

Bei den Wissensressourcen war es nicht schwer zu erfassen, „was welche Wissensressource“ ist. Da gab es ein „Blatt“, das einleuchtend erklärt hat. Aber „Einzelne rauszusuchen“ und abermals konkreter zu beschreiben, war schwierig, wie auch das Einteilen der Sequenzen und das thematische Gliedern. Die „Reflection in Action“ „ging noch“ und wurde „relativ

schnell verstanden“, wobei das Unterteilen in kognitiv und emotional „auch nicht ganz leicht“ war und da hin und wieder ein „paar Fragezeichen“ waren. Dadurch, dass „die einen“ sagten, emotional nur beim Klienten und kognitiv bei der Professionellen der Sozialen Arbeit und die „die anderen“ sagten, nein, „die kann“ ebenso emotional, war es „total unverständlich“. Es hätte zu „vielen Themen“ so unterschiedliche Ansichten gegeben. Um der Dozentin nicht „jedes Mal“ zu schreiben oder um zu umgehen, dass sie nicht zu erreichen ist, „steht man da so ein bisschen“ am Ende und „denkt sich“: „Was soll ich denn jetzt machen, welcher Richtung folge ich denn jetzt?“

Reflektierende Interpretation

Passage:	2
Titel:	Schwierigkeiten, die einzelnen Wissensressourcen „rauszusuchen“, „Sequenzen einzuteilen“ und bei der „Reflection in Action“
Gruppe:	Braeburn
Datum:	03.03.2015
Timecode:	00.11.16–00.13.12
Dauer:	2 min 13 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1–28:

Proposition Bf (1–6), Elaboration Bf (1–4), Validierung Af (4), Elaboration Bf (6–8), Elaboration Af (10), Elaboration Bf (11–13), Doppelte Validierung mit Elaboration Af (12–13), Bf Elaboration (14), Validierung mit Elaboration Af (15), Validierung mit Elaboration Bf (16–17), Validierung Af (18), Elaboration Bf (19–22), Ratifizierung Af (23), Elaboration Bf (24), Validierung Af als Konklusion (27)

Bf äußert eine Proposition in Form einer Bewertung. Sie fand es bei den Wissensressourcen „total schwierig“ (II 1), „einzelne rauszusuchen und die nochmal näher zu erläutern“ (II 5). Diese Aussage, dass es total schwierig war, schränkt Bf eingangs ihrer Proposition direkt mit einer ergänzenden Aussage ein, nämlich dass das Erkennen, „was welche Wissensressourcen“ (II 1 f.) ist, für sie „nicht so schwer“ (II 2) war. Bf scheint klar zwischen der Unterscheidung der Wissensressourcen (was für sie nicht so schwer ist) und dem Finden einzelner Wissensressourcen (was total schwierig war) unterscheiden zu können. Bf elaboriert im Modus einer Argumentation, wieso es ihr eine Unterscheidung der Wissensressourcen leichter fiel, wobei sie die Ausführung erst verallgemeinert beginnt („man“, II 2) und dann doch in der Ich-Form weiterspricht. Bf fiel es nicht so schwer, einzelne Wissensressourcen zu finden, weil sie „so ein Blatt“ (II 3) hatte und die „Erläuterungen dazu ganz plausibel waren“ (II 3) (positiver Horizont). Für Bf bot das Blatt womöglich eine überzeugende Hilfestellung. Dar-

über hinaus scheint für Bf hier die Plausibilität (positiver Horizont) der Erläuterungen wichtig zu erwähnen. Möglicherweise haben die überzeugenden Erklärungen Bf bei der Bewältigung des Arbeitsschrittes geholfen. Af merkt an, dass sie das Blatt auch hatte, möchte mit einem „aber“ (II 4) in den Diskurs einsteigen und möglicherweise die Bedeutung des Blatts einschränken, also die Elaboration Bfs differenzieren. Sie wird von Bf jedoch unterbrochen, die selbst ein „Aber dann“ (II 5) ausführt. Sie grenzt somit ihre eigene zuvor getroffene Aussage ein. Anders als in der ersten interpretierten Passage zeigt sich bei Af und Bf in dieser zweiten Passage eher eine Art Konkurrieren von Redebeiträgen. Bf beschreibt, dass sie es im wohl folgenden Schritt („dann“, I 5) sehr schwierig fand, einzelne Wissensressourcen „rauszusuchen“ (II 5) und diese „nochmals näher zu erläutern“ (II 5). Bf schränkt nun ihre eigene Bewertung ein und differenziert ihre Aussage.¹¹⁸ Auf den Arbeitsprozess, also die Handlungspraxis bezogen, benennt Bf zwei Schwierigkeiten: Die Schwierigkeit des Raussuchens einzelner Wissensbestände und die des näheren Erläuterns. Bf knüpft nun auf eine wohl vorangegangene Äußerung im Diskussionsverlauf an („was ich vorhin gesagt hab“, I 6). Es folgen von ihr weitere Beispiele für das, was sie in den Arbeitsschritten des Modells sehr schwierig fand, wie das Sequenzieren und das thematische Gliedern (vgl. I 6 f.). In diesem Teil der zweiten Passage kommt die Vermutung auf, dass die Studentin mit der Unterscheidung der einzelnen Arbeitsschritte des Modells sehr wohl vertraut zu sein scheint. Nach einer kleineren Pause stellt Bf die Frage nach anderen „Schritten“ (II 8). Es mutet so an, als wolle Bf nun weitere Schritte benennen, die ihr aber nicht einfallen. Homolog zu ihrer Aussage, dass ihr das Differenzieren einzelner Wissensressourcen nicht so schwer fällt, dokumentiert sich auch in der Diskussionsszene ein homologer Prozess zu dem inhaltlich beschriebenen: Bf benennt einige Arbeitsschritte, bis ihr keine mehr einfallen scheinen. Anstatt der Zuhilfenahme eines Blattes (vgl. II 3), was sich während der Diskussion nicht ergibt, nutzt Bf nun im Diskurs Af, um sich zu helfen. In der ersten Passage kann hierzu also homolog die beschriebene Szene von Bf herangezogen werden, in der Bf in die Papiersammlung reinschaut, wenn sie spezielle Fragen hat (vgl. I 10 f.). Bei Unsicherheiten scheint Bf Antworten zu suchen: in verschriftlichter Form oder in Form von Wissen bei anderen Studierenden oder hier der Diskurspartnerin. Af antwortet nach einer kurzen Pause und benennt die „Reflection in Action“ als einen Arbeitsschritt. Bf kommentiert „Ach das. Ja“ (II 11). Afs Aussage scheint der von Bf vorangestellten Bedingung der Plausibilität (vgl. II 3) zu entsprechen. Bf bewertet nun den Arbeitsschritt der „Reflection in Action“: das ging noch (vgl. II 11). Anscheinend ging „das“ im Vergleich zu anderen Schritten im Modell. Was genau mit das „ging noch“ (II 11) von Bf gemeint ist, erschließt sich im folgenden Satz. Bf merkt an, es „relativ schnell verstanden“ (II 11 f.) zu haben. Bf macht deutlich, dass bei ihr der Verstehensprozess der „Re-

¹¹⁸ Bereits in der Interpretation der ersten Passage konnte herausgearbeitet werden, dass im Zuge der Beurteilung der Arbeit mit dem Modell häufig Gefühle benannt wurden. Auch in diesem Teil der Passage „fand“ (II 5) oder empfand Bf die Arbeit als sehr schwierig.

„Reflection in Action“ in Relation zu anderen Arbeitsschritten von kürzerer Dauer war. Die Zielsetzung Bfs scheint erneut (vgl. I) das Verstehen zu sein (positiver Horizont). Jedoch wird von Af versucht diese positive Bilanzierung („das ging noch“, II 11) Bfs mit einem „ja wobei“ (II 12) und „ja, es ging, wobei“ (II 13 f.) einzuschränken. Sie möchte also eine erneute Differenzierung der Aussage Bfs vornehmen, um die Frage zu stellen, wie hier beim Arbeitsschritt der „Reflection in Action“ konkret nochmals verfahren wird (vgl. II 14). Analog zum Vorgehen Bfs zuvor bei der Bf eine Frage an Af stellte, fragt nun Af nach der konkreten Umsetzung der „Reflection in Action“. Es scheint eine Art hinterfragen der Aussage Bfs zu sein. Von Af wird nun tiefergehend geprüft, ob dieser Arbeitsschritt von Bf auch wirklich verstanden wurde, indem Af nach der Unterteilung fragt (vgl. II 13). Bf antwortet (vgl. II 15) unverzüglich: „in kognitiv und emotional“¹¹⁹ (II 14). Die Antwort wird von Af als korrekt („Genau. Genau“, II 16) validiert, was verdeutlicht, dass Af versteht, was Bf nun anspricht. Die Validierung Afs mit einem „aber“ (II 16) entspricht einer Bewertung, dass sie das „auch nicht ganz so leicht“ (II 16) fand. Abermals differenziert Af Bfs Aussage. Hier „fand“ (II 15) Af es nicht ganz so leicht. Im Vergleich zur vorherigen Beurteilung Bfs zu anderen Arbeitsschritten („fand ich sehr schwierig“, II 5 f.) stellt Afs Beurteilung dieses Arbeitsschrittes dennoch eine Verbesserung dar, da es nun „nicht ganz so leicht“ ist. Bf stimmt der Einschränkung Afs in Form einer Differenzierung zu (vgl. II 17) und räumt ein, dass da „manchmal so ein paar Fragezeichen“ (II 18) waren. Bf schließt ihre Aussage mit einem Lachen ab. Bei Bf war nicht nur ein Fragezeichen, sondern ein paar. Dies lässt bei Bf auf mehrere unbeantwortete Fragen schließen. Auch im Gespräch zwischen den zwei Studentinnen hatten sich an zwei Stellen offene Fragen ergeben, also auch „ein paar Fragen“, die aber durch Af (vgl. II 10) oder Bf (vgl. II 14) jeweils gegenseitig beantwortet werden konnten. Wenn hier nach dem Enaktierungspotential gesucht wird, verdeutlicht sich, dass an dieser Stelle im Diskurs ein gegenseitiges Unterstützen (positiver Horizont) beim Vorliegen von Unsicherheit und Nichtwissen gelungen erfolgte. Im Gegenzug zeigte sich in den von der Gruppe beschriebenen Situationen in der ersten Passage (vgl. I 17–21), dass ein Wissen anderer Studierenden anscheinend nicht genutzt werden konnte, da alle Studierenden unwissend bzw. orientierungslos von der Gruppe in der Diskussion dargestellt wurden (vgl. I 22 ff.). Das Bf mit ein paar offenen Fragen zurückblieb, validiert Af mit einem „Ja“ (II 19).

Im weiteren Verlauf der Passage veranschaulicht sich, dass Af sozusagen Bf überzeugen konnte, dass Bf die „Reflection in Action“ doch nicht „relativ schnell verstanden“ (II 11) haben kann. Bf elaboriert ihre nun erkannten Fragezeichen hinsichtlich der „Reflection in Action“: Die vorangegangene Beurteilung Bfs hinsichtlich der „Reflection in Action“ (vgl. II 11 f.) wird nun von Bf durch ihre eigene Aussage modifiziert. Hatte zuvor noch Af Bf zum Nachdenken

¹¹⁹ Für eine nicht mit dem Modell vertraute Person könnte es eher schwerfallen, dem Diskurs zu folgen, da eine Reihe an Fachbegriffen aus dem Modell von Af und Bf Verwendung findet. Es kann in diesem Teil der Passage also von einer hohen Indexikalität gesprochen werden. In den folgenden Sätzen von Af und Bf verdeutlicht sich dies noch stärker.

angeregt, revidiert nun Bf ihre Aussage teilweise. Die Arbeit in der „Reflection in Action“, mit der Unterteilung in kognitiv und emotional (vgl. II 14), war nun „auch total unverständlich“ (II 20). Bfs „Fragezeichen“ (II 17) exemplifiziert Bf nun, dadurch dass sie tieferliegende Probleme („Ja vor allem weil das eben“, II 19) benennt. Es wirkt so, als habe Af Bf auf etwas aufmerksam gemacht, dem Bf nun auf den Grund geht. Bf beschreibt anschließend Szenen, die vermutlich aus dem Seminar kommen, bei denen deutlich wird, dass es unterschiedliche Herangehens und Denkweisen bei den Studierenden gab. Es scheint so, als habe es im Seminar Bfs eine verbale („haben gesagt“ und „gesagt“ II 20 f.) Auseinandersetzung zu der Bearbeitung der „Reflection in Action“ gegeben. Anscheinend wurde kontrovers damit umgegangen, inwieweit „kognitiv und emotional“ (II 15) für Klientinnen und Klienten und Professionelle der Sozialen Arbeit bearbeitet werden sollte. Die Arbeitsanweisungen des Modells werden quasi im Seminar diskutiert, indem überlegt wird, ob Handlungsanleitungen auf Seiten der Klientinnen und Klienten und der professionell Tätigen der Sozialen Arbeit im Arbeitsschritt der „Reflection in Action“ zu bearbeiten sind. Die Ursache der unterschiedlichen Denkweisen wird von Bf nicht offenbart. Vermutet werden könnte, dass diese aus unterschiedlichen Anweisungen in den „Papieren“ zum Modell oder auf Grund der Aussagen der Dozentin bzw. persönlichen Vorstellungen oder anderen Einflüssen resultieren. Offensichtlich kommt es jedoch zu einer vollkommenen Unverständlichkeit im Zuge des Diskurses innerhalb des Seminars mit den „einen“ (II 20) oder den „anderen“ (II 22). Wer die einen oder anderen sind, bleibt offen. Anscheinend war diese Thematik nicht die einzige, die unterschiedlich bearbeitet und beantwortet wurde, denn „zu vielen Themen“ (II 23), so sagt Bf, gab es „@so verschiedene Meinungen@“ (II 23). Bf lächelt während der Aussage. Zuvor noch spezifisch am Beispiel der „Reflection in Action“ wird nun allgemeiner von Bf formuliert, wie mit der Unterschiedlichkeit und somit mit Unsicherheiten umgegangen wurde. Af validiert die Aussage. Eine Unterstützung durch die Studierenden scheitert in diesem Teil der Passage, da differente Meinungen zu Orientierungslosigkeit führen. Als Rettung aus diesem Dilemma an Unterschiedlichkeit bei den beschriebenen Szenen im Seminar wird hingegen „am Ende“ (II 26) die Dozentin als ein möglicher positiver Horizont eingebracht. In diesem Teil der zweiten Passage tritt die Dozentin jedoch in ihrer zugeschriebenen Rolle aus der ersten Passage als Person, die Hilfestellung gibt, nicht mehr in Erscheinung. In der ersten Passage fungierte die Dozentin bei den Erzählungen (vgl. I 18–20) als eine reale Orientierungsfigur, die Verbesserungen der Arbeitsergebnisse ermöglicht hat. Sie tritt hier auch aktiv als Dozentin in Erscheinung und veranlasst Korrekturen. In dieser durch Bf nun beschriebenen Szene kommt es zu keiner aktiven Intervention der Dozentin. Selbst die Kontaktmöglichkeiten, die von Bf beschrieben werden, wirken nicht umsetzbar: „Man“ (II 25) wollte die Dozentin nicht „jedes Mal“ (II 25) anschreiben. Es wird eine verallgemeinernde Aussage getroffen, die sich nicht mehr nur auf Bf bezieht. Bf beginnt ihren Satz mit: „damit man“ (II 24). Es scheint so,

als habe man es verhindern wollen, häufig zu schreiben. Wieso dies der Fall war, wird von Bf nicht expliziert. Dass Probleme und Fragen häufiger aufgetreten sind, spricht dafür, dass man nicht „jedes Mal“ (II 24) schreiben wollte. Es dokumentiert sich, dass die Studentin nicht schreiben wollte. Wieso dies so war, geht aus der Beschreibung Bfs nicht hervor. Es könnte sein, dass Bf auf Grund des häufigen Fragens nicht schreiben wollte. Es wird von Bf aber auch beschrieben, dass „es eben nicht möglich war sie zu erreichen“ (II 24 f.). Wieso der Kontakt nicht hergestellt werden konnte, bleibt zunächst noch offen. Die Wortwahl, dass die Dozentin nicht zu „erreichen“ war, spricht auch dafür, dass erwogen wurde, die Dozentin womöglich schriftlich oder telefonisch zu kontaktieren. Fraglich ist auch, ob die beschriebenen Szenen von Bf fiktiv sind oder real passierten. Auch wird in den Schilderungen Bfs nur der schriftliche Kontaktversuch als nicht realisiert beschrieben. Über eine persönliche Kontaktaufnahme, so wirkt es, wurde nicht nachgedacht, zumindest wird dies nicht von Bf elaboriert. Die Auswirkungen der verschiedenen Meinungen und die nicht erfolgte Unterstützung der Dozentin schildert Bf nun in einer Szene: Man steht da „so ein bisschen und denkt sich“ (II 26 f.) etwas. Es wird sozusagen eine denkende und stillstehende Person von Bf präsentiert. Diese Person fragt sich zum einen, was sie machen soll und zum anderen, welcher Richtung sie jetzt folgt (vgl. II 26). Deutlich wird, dass man nicht weiß, was man machen „soll“ (II 27) und überfragt ist, wohin man gehen soll. Es kommt zum Ausdruck, dass eine fehlende Unterstützung in Folge des Erlebens von Unterschiedlichkeit zu einer umfänglichen Desorientierung führen kann. Die Orientierungslosigkeit bewirkt sogar regelrechten Stillstand („steht man da so ein bisschen“ (II 26 f.) und eine Form der Handlungsunfähigkeit („was soll ich denn jetzt machen“ (II 27). Die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und einen Weg selbst zu bestimmen, wird von den Studentinnen als ein potentieller positiver Gegenhorizont nicht elaboriert. Man möchte einer Richtung folgen. Diese Hilf- und Orientierungslosigkeit und der Wunsch, einer Richtung folgen zu wollen, wird von Af abschließend validiert („Ja“, II 28), was als echte Konklusion angesehen werden kann. Da Af die Beschreibung Bfs validiert, kann davon ausgegangen werden, dass Af das von Bf vermittelte Gefühl verstanden hat und dieses von Af sogar geteilt wird. Der Abschluss der Passage wirkt wie ein tragisches und vor allem nicht zufriedenstellendes Ergebnis eines Versuchs der Gruppe, Orientierung zu finden. Hinzu kommt, dass die in der ersten Passage noch in einer aktiven Rolle agierende Dozentin als positiver Horizont in Form einer Anleitung nun als nicht mehr verfügbar beschrieben wird. Der Arbeitsprozess der Studentinnen kommt in Folge der verschiedenen Meinungen und durch eine nicht verfügbare Dozentin zum Erliegen.

Gruppe „Elstar“

Thematischer Verlauf

Gruppe:	Elstar
Datum:	06.07.2015
Dauer:	40 Minuten 31 Sekunden
Interviewpartnerinnen:	Af, Bf, Cf
Transkription:	Heike Fiebig

Minute	Thema	Personen / Besonderheiten
00.00.00–00.01.10	Erklärungen zum Datenschutz, zur Rolle Y, zum weiteren Ablauf und Möglichkeit von Rückfragen	Y
00.02.03–00.02.39	Erzählimpuls <i>„Bitte erinnert euch an die Arbeit mit den Schlüsselsituationen in euren praxisbegleitenden Seminaren. Vielleicht könnt ihr mir von euren Erfahrungen erzählen, zum Beispiel wie die Arbeit mit den Schlüsselsituationen begann und wie sie im Verlauf war und am Ende, vielleicht auch das Einbringen im Praxisbericht. Möglicherweise auch konkrete Situationen oder Gegebenheiten in den praxisbegleitenden Seminaren. Mich interessieren eure Erfahrungen und was euch so dazu einfällt.“</i>	Y
00.02.52–00.04.22	Erster Eindruck und Bewertung des Modell	Af Bf nachfragend, zustimmend)
00.04.22–00.06.30	Bearbeitung einer vergangenen Situation	Af/Cf/Bf (Af zustimmend)
00.06.30–00.07.45	Erster Eindruck vom Modell	Cf
00.07.45–00.08.10	Anforderung des „schriftlichen Fixierens“	Cf/Af
00.08.11–00.11.19	Erste Eindrücke (Bfs) und Bewertung der Inhalte der Plattform nach Anmeldung	Bf/Af (Cf zustimmend)
00.11.20–00.13.13	Bewertung des Seminars mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen Praxisfeldern	Bf/Cf/Af
00.13.13–00.13.28	Pause	
00.13.28–00.14.13	Derzeitiger Stand der Arbeit am Modell	Bf/Cf
00.14.13–00.15.24	Aufwendiges strukturiertes Vorgehen	Af/Bf (Af lachend)
00.15.24–00.19.12	Austausch mit der Praxisstelle und Auswahl der Situation von Studentin	Cf/Bf/Af (längere Pause) (Lachen)
00.19.12–00.19.52	Pause	
00.19.52–00.20.07	Abschluss	Cf/Bf (lachen)
00.20.07–00.20.27	Immanente Frage (Thema „Ergiebigkeit“)	Y

00.20.27–00.21.47	Schwierigkeit, Wissensressourcen zu finden	Bf/Af
00.21.47–00.22.04	Pause	
00.22.04–00.24.59	Feedback / Anleitung durch Dozentin	Cf/Af/Bf
00.24.59–00.25.22	Pause	
00.25.22–00.25.54	Immanente Frage (Online-Plattform, anderer „Standard“)	Y
00.25.54–00.29.15	Beschreibung der Online-Plattform / Bewertung der Inhalte Thematisieren der Intention der Plattform	Cf/Bf (längere Pause) Af
00.29.15–00.29.48	Pause	
00.29.48–00.30.12	Immanente Frage („Arbeit“ in Teilzeit)	Bf / Af
00.30.12–00.34.39	Bewertung der Praxisphase über ein Jahr	Cf/Bf (Af trinkt Kaf- fee/raschelt)
00.34.39–00.35.11	Pause	
00.35.11–00.35.54	Immanente Frage (Erinnern an Eingangsfrage)	Y
00.35.54–00.36.34	Implementierung des Modells an der FH	Bf/Cf/Af
00.36.34–00.39.18	Bewertung der Praxisphase in Teilzeit im Nachhinein	Af/Cf/Bf (Af knistert)
00.39.18–00.40.18	Pause	
00.40.18–00.40.31	Bedanken und Ausschalten	Y

Formulierende Interpretation

Passage:	2
Titel:	Austausch mit der Praxisstelle und Auswahl der Situationen durch Studentin
Gruppe:	Elstar
Datum:	07.06.2015
Timecode:	00.15.24–00.19.12
Dauer:	4 min 12 sek
Transkription:	Heike Fiebig

- 1 Bf: Was ich noch ähm (.) also wo ich gedacht hab so das is eigentlich ein bisschen scha:de das halt meine
- 2 ähm (2) Kolleginnen in meiner Praxisstelle damit gar nix anfang=n könn und ich so: da halt auch keinen
- 3 Austausch hab=n konnte eigentlich ne: so und jetzt dieses ganze Modell erklär=n so viel Zeit sich zu
- 4 nehmen um das alles ((lautes Atmen)) is- überhaupt nicht mö:glich ne: also ich konnt- nich- einfach ma-
- 5 Af: ^LIs- gar keine Zeit für da ^LJa ja ja
- 6 Bf: sagen so in meiner Praxisstelle so ach ja Schlüsselsituationen ich hab das und das und das und kannst
- 7 du mir da vielleicht irgendwie so oder ne oder können wir da ma- drüba reden das is halt nicht (.) weil
- 8 Af: ^LMhm

- 9 Bf: das Modell keiner kennt und ((Prusten))
 10 Cf: Ja und anfangs konnt- ich=s ja auch gar=nich- erklären weil ich=s von Anfang nicht ganz ähm
 11 Bf: ^{L Genau} anfangs konnt @man=s auch nicht
 12 Cf: verstanden hat oder so
 13 Bf: erklär=n@ und es is auch viel zu- also wie gesacht da fehlt auch die Zeit um da jetzt so dieses ganze
 14 Modell zu erklären was ich da machen muss so ich hab=s mal versu:cht weil ((lautes Atmen)) eine mal
 15 gefragt hat aber das is- überhaupt nich-
 16 Cf: ^{L "nich-} wirklich angekommen°
 17 Bf: ^{L Ja ne: das geht auch nicht} ich mein wir
 18 beschäftigen uns auch lang damit um da irgendwie Durchzu- ((lautes Atmen)) zusteig=n und deswegen
 19 Cf: ^{L zusteigen}
 20 Bf: also das so=n bisschen schade das wär vielleicht wenn man so ein Thema hätte als i- um im
 21 Praxis=äh=bericht ähm zu zu schreiben über ein Thema was man sich aussucht aus der Praxisstelle wär
 22 das natürlich einfacher da auch mit den (.) Kolleginnen ma- drüba zu reden und bisschen
 23 Cf: ^{L Mhm}
 24 Bf: auszutauschen °und so ne° (3) mhm
 25 (7)
 26 Af: Mhm (2) Haja bei meinem Anleiter ich hab das so schon ma- erwä:hnt ne: was für eine Situation soll
 27 ich denn nehmen und dann hat er mir auch vorgeschlagen ja na hier nehme- doch das und das @also @
 28 Bf: ^{L Mhm}
 29 (2) und das ist das was du jetzt genom- hast ne
 30 Af: War ganz schön
 31 Bf: Ne ich hatte vorher eine and=re Situation aba: (3) ne weil ich auch gesacht hab das soll ja so n bisschen
 32 @Konflikt drin sein@ (.) das war aber nicht so gut weil ich da nur daneben gegessen hab das haute
 33 Bf: ^{L mhm}
 34 Af: auch nicht hin: aber das is- hier war ja auch so ein gewisser Konflikt drin
 35 Bf: ^{L Ok} ^{L Mhm (3) mhm}
 36 (5)
 37 Cf: °Der kannte da- oder der kennt das Modell dann dein Anleiter (.) oder hat der nur einfach ()°
 38 Af: ^{L Nö ich hab}
 39 ihm davon erzählt so ein bisschen also ich muss ja nicht die ga:nzen Sachen erzählen sondern ich
 40 Cf: ^{L Ja ok} ^{L Ja}
 41 Af: brauch ne () wir haben des wurde aufgeteilt in eine Schlüsselsituation was ein Sozialarbeiter
 42 Cf: ^{L Ja} ^{L Mhm} ^{L Okay}
 43 Af: macht und da muss ich jetzt was finden ich hab die und die (2) °so also kurze Erklärung und dann (.) ja
 44 Cf: ^{L Mhm} ^{L Mhm}
 45 Af: (2) ja ich steh da so=n bisschen ratlos vor was nehme ich und dann sacht er hier (.) nimm doch das doch
 46 Bf: ^{L Mhm}
 47 (4) mhm @(.)@
 48 (19)
 49 Af: Aber es is- natürlich bei mir so: ähm dass irgend=ne Situation die ich am Anfang gewählt hab weil ich
 50 das dann nur gemacht hab und jetzt mach ich natürlich viel spannendere Sachen wo ich auch glaube
 51 dass es viel ergiebig ist da würde mir leichter mehr Theorien zu einfallen aber ich hab jetzt auch
 52 Bf: ^{L Mhm}
 53 Af: schlicht weg keine Lust mehr nochmal die Arbeit zu machen die neue dann (1) ne:: @(.)@ @dann
 54 Bf: ^{L Ganz genau (2) Mhm} ^{L Genau}
 55 Af: bleib- bei der alten@
 56 Bf: ^{L Ja so ich geht-s mir aber auch (1) also ich wüsste auch ähm tatsächlich Situationen die}
 57 die die ich noch lieber bearbeiten das is- schon eine wo ich denke das ist n- Thema was mich sehr
 58 interessiert aber eigentlich ähm (2) würd- ich gern-
 59 Af: ^{L Obwohl deine find- ich schon auch recht ergiebig}
 60 Bf: ^{L Ja ergiebig} is- die das stimmt
 61 Af: ^{L Also meine ist irgendwie}
 62 nich so ergiebig find ich so da muss ich wirklich drüber nachdenken was passt da jetzt aber gut die
 63 Bf: ^{L M:h:m} ^{L Mhm} ^{L Ja:}
 64 Af: gehören eben auch dazu die Situationen auch wenn ()
 65 Bf: ^{L Ja ja das stimmt ja ja genau}
 66 (1)
 67 Af: Aber ich könnt- mir was Spannenderes vorstellen
 68 Bf: ^{L @(2)@° ja das stimmt° (3) Mhm}

Formulierende Interpretation

Passage:	2
Titel:	Austausch mit der Praxisstelle und Auswahl der Situationen durch Studentin

Gruppe:	Elstar
Datum:	07.06.2015
Timecode:	00.15.24–00.19.12
Dauer:	4 min 12 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1–25 OT: Keinen Austausch mit Kolleginnen in der Praxisstelle haben können

1–9 UT: Keinen Austausch mit Kolleginnen in der Praxisstelle haben, weil es keiner kennt und keine Zeit zur Verfügung stand, das ganze Modell zu erklären

Es ist bedauerlich, dass Kolleginnen in der Praxisstelle damit gar nichts anfangen können. Deswegen hat man keinen Austausch haben können. Es ist überhaupt nicht möglich, dieses „ganze Modell“ zu erklären, sich so viel Zeit zu nehmen, da keine Zeit vorhanden ist. Es konnte nicht unvermittelt in der Praxisstelle angemerkt werden, dass man eine Schlüsselsituationen („das und das und das“) hat. Man konnte ebenso nicht fragen, ob man darüber reden kann. Das ist „halt nicht“, da das Modell unbekannt ist.

10–18 UT: Zu Beginn das Modell nicht erklären können und dennoch einen Versuch unternehmen

„Es“ konnte zu Beginn eben auch nicht erläutert werden, da „es“ nicht begriffen wurde. Es hat zudem die Zeit gefehlt, „es“ zu erklären, was man „da machen muss“. Weil eine Person sich danach erkundigt hat, wurde ein Versuch unternommen, aber es kam nicht wirklich an. Das ginge eben nicht, schließlich hätte man sich auch hinreichend damit auseinandergesetzt, um da etwas „durchzusteigen“.

18–25 UT: Bedauern des fehlenden Austauschs

Es wird bedauerlich gefunden, denn wenn man so ein Thema aus der Praxisstelle aussucht und ein Thema im Praxisbericht hat, wäre es selbstverständlich leichter, mit Kolleginnen darüber auch zu sprechen und sich austauschen zu können.

26–48 OT: Austausch über die Auswahl einer Situation mit dem Anleiter

26–28 UT: Erwähnen beim Anleiter und Vorschlag zur Auswahl einer Situation von Seiten des Anleiters

„Das wurde“ beim Anleiter „erwähnt“. Er wurde gefragt, welche Situation genommen werden soll. Von ihm wurde ein Vorschlag gemacht, „das und das“ zu nehmen. Das wird schön gefunden.

29–36 UT: Nehmen der vorherigen Situation mit einem gewissen Konflikt

Bf fragt nach, ob Af die Situation genommen hat? „Das“ wurde nicht genommen. Man hatte vorher eine andere Situation, weil gesagt wurde, dass ein „bisschen Konflikt drin sein“ muss. Das sei aber nicht so gut gewesen, da dort nur daneben gesessen wurde. „Das haute auch nicht hin“. Aber in dem hier, wäre ja auch „ein gewisser Konflikt drin“.

37–48 UT: Berichten des Modells beim Anleiter, ohne „alle Sachen“ zu erwähnen und Vorschlag des Anleiters zur Auswahl einer Situation

Cf fragt nach, ob der Anleiter das Modell kennt. Es wurde ihm etwas berichtet. Man müsse die „ganzen Sachen“ ja nicht erwähnen, sondern kurz erklären: Sie müsse aufteilen, habe eine Schlüsselsituation („was ein Sozialarbeiter macht“) und „da“ müsse was gefunden werden. Sie stehe „da so ein bisschen ratlos vor“ und fragt sich, was sie nehmen soll. Der Anleiter sagte: „Nimm doch das doch“.

49–68 OT: Situation vom Beginn nehmen und „keine Lust mehr“ haben, etwas Neues erneut zu erarbeiten

49–58 UT: Situation vom Beginn nehmen, aber derzeit wesentlich aufregendere Sachen machen, die möglicherweise ergiebiger sind

Es ist so, dass eine Situation vom Beginn genommen wurde. Man habe damals „nur“ „das“ getan und hätte derzeit wesentlich aufregendere „Sachen“, bei denen vermutet wird, dass „es“ wesentlich „ergiebiger“ wäre und „da“ einfacher reichlicher „Theorien“ dazu „einfallen“ würden. Man hat jedoch „keine Lust mehr“, sich mit einer Neuen erneut die „Arbeit zu machen“ und bleibt bei der Alten. Es ergeht einem gleich. Man kenne wirklich Situationen, die man „noch lieber bearbeiten“ würde, bei denen man denkt, dass es ein „Thema“, dass recht reizvoll gefunden wird.

59–68 UT: Ergiebigkeit der Situationen und Nachdenken bei keiner Ergiebigkeit, wobei man sich etwas „Spannenderes“ vorstellen kann

Af bewertet Bfs Situation als schon „ergiebig“. Dies ist so. Afs meint, dass ihre nicht so „ergiebig“ ist. Es müsse da wirklich drüber nachgedacht werden, was dort geeignet ist. Die Situationen gehörten aber eben auch „dazu“. Es könne sich etwas „Spannenderes“ vorgestellt werden.

Reflektierende Interpretation

Passage:	2
Titel:	Austausch mit der Praxisstelle und Auswahl der Situationen
Gruppe:	Elstar

Datum:	07.06.2015
Timecode:	00.15.24–00.19.12
Dauer:	4 min 12 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1–9:

Proposition Af (1–3), Elaboration Bf (3–4), Zwischenkonklusion Bf (4), dreifache Validierung Af (5) Elaboration Bf (4–9), Zwischenkonklusion Bf (7–9), Ratifizierung Af (8)

Bf bringt eine Proposition mit evaluativem Charakter ein: Sie bedauert, dass Kolleginnen in der Praxisstelle „damit“ (II 1) gar nichts anfangen können. Was mit „damit“ gemeint wird, expliziert Bf noch nicht. Im weiteren Verlauf ergibt sich jedoch, dass das gesamte Modell hiermit bezeichnet wird. Sie scheint mit dieser Bewertung an eine vorherige Aussage anzuschließen, da sie in dieser Passage mit „was ich noch“ (II 1) beginnt. Möglicherweise hat sich Bf das Bedauern bisher nur gedacht, da sie nicht erwähnt, dass sie mit jemanden darüber gesprochen hat. Sie grenzt ihren Unmut ein („eigentlich ein bisschen“, II 1), daher klingt die Aussage zögerlich. Da Bf vom „können“ spricht, scheint das Unverständnis auch noch aktuell zu sein. Es scheint so, als wenn die Kolleginnen überhaupt nichts begreifen, d. h. „gar nix“ verstehen. Bf folgert, dass ein fehlendes Verständnis auf Seiten der Praxis dazu geführt hat, dass sie „eigentlich“ keinen Austausch mit ihren Kolleginnen haben konnte. Was konkret Bf unter „Austausch“ versteht, bleibt erst einmal offen. Bf scheint sich diesen Austausch gewünscht zu haben. Dieser findet aber eigentlich nicht statt. Weshalb Bf sich einen Austausch wünscht, wird erst in den kommenden Teilen der Passage zum Ausdruck kommen. Worauf die Einschränkung des „eigentlich“ hinweist, elaboriert Bf in diesem Teil der Passage nicht weiter. Möglicherweise gab es Gespräche zu anderen Themen oder zum Modell, aber nicht in der Form wie von Bf erhofft. Bf elaboriert in Form einer Argumentation weiter, weshalb die Kolleginnen in ihrer Praxisstelle „damit“ überhaupt nichts anfangen können: In Anbetracht der zu wenigen Zeit ist es gänzlich „unmöglich“, das ganze Modell zu erklären. Es besteht anscheinend kaum eine Chance, sich „so viel Zeit zu nehmen“. Bf atmet laut bei der Erwähnung des „alles“. Es könnte so interpretiert werden, dass Bf bereits bei der Vorstellung an „alles“ überfordert ist. Bf war in ihrer Praxisstelle nicht in der Lage, das Modell der Schlüsselsituationen auf Grund der Komplexität vorzustellen. Af schränkt Bfs Argumentation sogar nochmals mehr ein bzw. erweitert diese, sodass nämlich dafür „gar keine Zeit“ da ist (vgl. II 5).¹²⁰ Einen Ausdruck der Umfänglichkeit des Modells scheint im „das und das und das“ zum Ausdruck zu kommen. Von Bf wird argumentiert, dass es „überhaupt nicht möglich“ ist. Als Zwischenkonklusion erscheint die dreifache Validierung Afs mit einem „Ja ja ja“. Die bei-

¹²⁰ Im Verlauf der Diskussion wird Af eine effektive und effiziente Möglichkeit darstellen, das Modell bzw. Teile davon doch erklären zu können (vgl. II 31–45).

den Studentinnen scheinen die Meinung zu teilen, dass ein Erklären des ganzen Modells in Anbetracht der Zeit unmöglich ist.

Bf exemplifiziert nun im Modus einer Erzählung ein fiktives Gespräch mit einer Person aus der Praxis. Es kann als eine Enaktierung des Wunsches nach einem Austausch mit einer Person aus der Praxisstelle angesehen werden. Der Dialog, der von Bf mit einer Kollegin inszeniert wird, scheint einen Wunsch nach Unterstützung zu dokumentieren (positiver Horizont). So sagt Bf, dass sie die andere Person nach etwas fragt bzw. sogar bittet („kannst du mir da vielleicht“). Womöglich hat Bf mit der benannten Person eine persönlichere Beziehung, da sie die Person duzt. Sie formuliert den Wunsch, mit der Person „drüba“ (II 7) reden zu wollen. In diesem fiktiven Szenario dokumentiert sich auch ein aktives Zugehen auf die Person in der Praxis (Enaktierungspotential). Das Anliegen und somit die Umsetzung wird in Form einer Zwischenkonklusion Bfs „Das is halt nicht“ (II 7) jedoch als vollständig unmöglich dargestellt. Af ratifiziert diese abschließende Aussage Bfs, dass es nicht geht. Nach Bf ginge es nicht, „weil das Modell keiner kennt“ (negativer Horizont). Es kommt zum Ausdruck, dass niemand in ihrer Praxisstelle mit dem Modell vertraut ist und nicht nur eine einzige Kollegin das Modell nicht kennt. Am Ende ihrer Zwischenkonklusion prustet¹²¹ Bf. Die ursprünglich aufgeworfene Proposition Bfs, sich Austausch zu wünschen, wird von Af anscheinend nicht weiter mitgetragen. Cf beteiligt sich am Diskurs bislang nicht. Auch die Aussage über die Unkenntnis zum Modell der Personen in der Praxis bleibt unkommentiert und wird eingangs der Passage von Af oder Cf weder validiert noch kommentiert. Erst das erneute Einbringen Bfs (vgl. II 4–9) und die Zwischenkonklusion Bfs lösen eine Reaktion Cfs aus (s. u.).

10-19:

Differenzierung und Elaboration Cf (10–12), Differenzierung und Elaboration Bf unter Beteiligung Cf (11–16), Zwischenkonklusion Bf unter Beteiligung von Cf (16–19)

Cf schließt an die Zwischenkonklusion Bfs mit evaluativem Charakter an und grenzt die Aussage Bfs nochmals stärker in Modus einer Differenzierung in Form einer Elaboration ein, dass sie das Modell hätte auch „gar nicht“ zu Beginn erklären können. Es wird von den Studentinnen nun verdeutlicht, dass also nicht nur die fehlende Zeit es unmöglich gemacht hat, das ganze Modell zu erklären, sondern auch am Anfang ein fehlendes Verständnis auf Seiten der Studentinnen bzgl. des Modells vorlag (negativer Horizont). Dass es am Anfang nicht erklärt werden konnte, wird von Bf aufgegriffen und nochmals weiter differenzierend elaboriert. „Man“ (II 11) konnte es nicht erklären (negativer Horizont). Also nicht nur Bf und Cf waren nicht dazu in der Lage, sondern man war dazu generell nicht im Stande. Bf kommt nochmals auf ihre Argumentation zurück (vgl. II 1–3), dass die Zeit fehlt. Es scheint dem-

¹²¹ Es stellt sich als Herausforderung dar, die non-verbalen Äußerung zu interpretieren. Dies soll auch in der Gruppe „Boskoop“ erneut auffallen.

nach, dass eine Verkettung von Umständen einen Austausch verunmöglicht: Mangelnde zeitliche Ressourcen verunmöglichen ein Erklären des gesamten Modells, aber auch das nicht Verstehen zum Beginn verhindert ein Erklären, sodass womöglich nicht einmal Teile hätten erklärt werden können. Die Kumulation der ungünstigen Ausgangsbedingungen führt dann wiederum zu einem Unwissen über das Modell in der Praxis. Bf exemplifiziert in Form einer Beschreibung nun, dass sie den Versuch unternommen hatte, das Modell zu erklären. Ein nun erfolgtes lautes Atmen von Bf könnte als Seufzen oder als eine Art Überforderung gedeutet werden. Den Versuch habe Bf unternommen, weil sie danach gefragt wurde (vgl. II 14 f.). Diese Schilderung steht dem aktiven (fiktiven) Zugehen auf eine Kollegin (vgl. II 6–7) Bfs entgegen, welchen sie zuvor schilderte. Es kam eine Kollegin aktiv auf Bf zu, die anscheinend mehr zum Modell wissen wollte. Bf und Cf konkludieren gemeinsam, dass eine Erklärung überhaupt nicht wirklich angekommen ist. Cf scheint genau zu wissen, was Bf sagen möchte und beendet Bfs begonnenen Satz (II 16). Dies könnte auf einen konjunktiven Erfahrungsraum – zumindest von Bf und Cf – hindeuten. Die Studentinnen äußern also, dass es „überhaupt nicht“ (II 15) „angekommen“ (II 16) ist. Zum einen wird deutlich, dass nicht einmal Teile der Erklärung bei den Kolleginnen angekommen sind, sondern eben gar nichts. Auch drückt sich in der Aussage Cfs aus, dass von einer Vermittlung ausgegangen wird, da etwas wohl nicht „angekommen“ ist. Dies widerspricht dem eigentlichen Wunsch nach Austausch Bfs im Sinne eines Austauschs mit Kolleginnen. Ein Austausch, wie in der Proposition implizit von Bf gewünscht, ist bei Cf sowie Bf womöglich nicht zu Stande gekommen. Cf differenziert die aufgeworfene Proposition weiter, dass es auch nicht geht (vgl. II 17). Sie begründet dies darin, dass die Studentinnen sich damit ausgiebig auseinandergesetzt haben, um da „durchzusteigen“ (II 19). Bf spricht nun von einem „Wir“. Wie bereits zuvor vervollständigt Cf nun erneut Bfs Aussage beim „durchsteigen“. Es kommt abermals ein konjunktiver Erfahrungsraum von Cf und Bf zum Ausdruck. Wieder atmet Bf laut, was auf eine erneute Anstrengung hinweisen könnte. Die notwendige Bedingung für einen Austausch mit Kolleginnen scheint zu sein, dass eine lange Beschäftigung erforderlich ist, damit das Modell verstanden wird und erklärt werden kann. Hierzu wird vor allem Zeit benötigt. Merkwürdig mutet dennoch in diesem Teil der Passage an, dass Bf die fehlende Zeit in ihrer Erzählung (vgl. II 13–15) als Ursache anführt, jedoch zeigt sich in der Zwischenkonklusion, indem Bf nun selbst argumentiert (vgl. II 17–18), dass ein fehlendes Verstehen dem Erklären in der Praxis ursächlich ist. Es wird von den beiden die Unmöglichkeit verdeutlicht, unter diesen Bedingungen mit Personen aus der Praxis in ein Gespräch zu kommen.

18–25

Transposition Bf (18–25), Ratifizierung Cf (23)

Bf kommt nun nochmals auf ihren ursprünglichen nicht realisierbaren Wunsch zurück, dass sie mit den Kolleginnen hätte „drüba reden“ (II 7, 22) wollen. Dies kann als Transposition gedeutet werden, da sie den Grundgehalt der Orientierung des Beginns der Passage erneut aufgreift und im Modus einer Argumentation exemplifiziert. Sie findet es schade, dass der Austausch nicht geht. Bf konkretisiert den Wunsch nach Austausch anhand eines fiktiven Beispiels und elaboriert die aufgeworfene Proposition erneut. Möglicherweise stellt dies eine Aufforderung an Af dar, hierzu auch Stellung zu beziehen, da sie sich im Verlauf des bisherigen Diskurses ausschließlich validierend zum Grundgehalt der Orientierung Bfs äußerte, dass es an Zeit fehle, das Modell vollständig in der Praxis zu erklären. Es veranschaulicht sich ihr Anliegen erneut und nun exemplarisch, dadurch explizierter, indem sie sagt, dass sie ein Thema aus der Praxisstelle, das sie ausgesucht hat und von ihr im Praxisbericht behandelt werden könnte, gerne mit Kolleginnen besprochen hätte. Sie strebt daher vermutlich einen Diskurs mit den Kolleginnen an. Der Wunsch verdeutlicht sozusagen, dass Bf möglicherweise bereits ein Thema gewählt hat und sich inhaltlich mit Kolleginnen zu diesem auseinandersetzen möchte. Bf begründet es damit, dass die Arbeit leichter fallen könnte (vgl. II 22). Was konkret „einfacher fallen“ (II 22) würde, expliziert Bf nicht. Bf wird am Ende der Offenbarung ihres Wunsches leiser. Cf hatte diesen Wunsch zuvor ratifiziert. Sie scheint diesen Wunsch mit der Gruppe nicht zu teilen. Auch innerhalb der Gruppendiskussion findet auf der Ebene der Performanz kein Austausch mit Af und Cf dazu statt. Es werden eher die Bedingungen diskursiv erarbeitet, die solch einem Wunsch entgegenstehen. Betrachtet man die Nicht-Reaktionen Afs auf die vorangegangenen Beiträge Bfs und Cfs, so stimmt Af lediglich dem elaborierten Teilaspekt der Orientierung zu, dass keine Zeit bleibt und vorhanden ist, um das Modell gänzlich jemanden zu erklären. Die Reaktion Afs folgt im nächsten Teil der zweiten Passage in Form einer Antithese (s. u.).

26–28:

Antithese mit Elaboration Af (26–30), Ratifizierung Bf (28)

Nach einer ca. 5-sekündigen Pause äußert Af, dass sie „das“ (II 26) bei dem Anleiter erwähnt hat. Worauf sich konkret jenes „das“ bezieht, bleibt offen. Der nachfolgenden Elaboration in Form einer Exemplifizierung im Modus einer Erzählung ist zu entnehmen, dass Af „das“ möglicherweise auf das „Thema“ (II 20, 21) von Bf bezieht und somit direkt an Bf in Form einer Antithese anschließt, da Bf ja Themen mit Kolleginnen besprechen wollte. Dem o. g. negativen Horizont von Bf – der Unmöglichkeit des Erklärens – wird nun im weiteren Verlauf der Diskussion ein positiver gegenübergestellt, indem Af ihr Gespräch mit ihrem Anleiter in Form einer Erzählung durch die Darstellung des Gesprächs mit dem Anleiter elaboriert. Dies stellt einen realen positiven Horizont neben dem fiktiven positiven Horizont Bfs (II 6–7) und dem negativen erlebten Horizont Bfs (II 14–15) dar. Af hat den Anleiter gefragt,

welche Situation sie nehmen soll. Es zeigt sich, dass Af auf den Anleiter aktiv zugegangen ist. Er hat ihr darauf geantwortet: „nehm doch das und das“ (II 27). Dies wird von Bf ratifiziert. Af schließt ihre Elaboration mit einer evaluativen Aussage ab: „@also@“ war ganz schön“.

29–36

Antithese im Modus einer Frage Bf (29), Differenzierung Bf unter Beteiligung von Af (29–31), Elaboration Af (31–36), dreifache Ratifizierung Bf (33, 35)

Der Ratifizierung Bfs schließt eine Antithese im Sinne einer Frage an. Der gelungene Austausch mit dem Anleiter wird von Bf nun womöglich auf Nützlichkeit geprüft. Bf stellt Af eine begrenzende Frage. Wie sich herausstellen wird, kann diese Frage als eine Differenzierung des positiven Horizonts im Erfahrungsraum Afs betrachtet werden. Bf fragt, ob die vom Anleiter vorgeschlagenen Situationen von Af auch genommen wurden. Dies verneint Af. Sie habe sich bereits zuvor für eine andere Situation entschieden. Af begründet ihre Entscheidung damit, dass sie ein bisschen Konflikt in der Situation haben wollte (Bf ratifiziert diese Aussage) (vgl. II 31 ff.). Anscheinend ist dies in den offerierten Situationen des Anleiters nicht der Fall gewesen. Af hat sich also dazu entschieden, eine andere Situation zu nehmen. Sie begründet die Auswahl der Situation auch zusätzlich damit, dass sie bei der vorgeschlagenen Situation des Anleiters „nur daneben gesessen“ (II 32) habe (Bf ratifiziert diese Aussage erneut, diesmal mit einem „ok“, II 35). Es wirkt so, als habe Af die angebotene Option mit dem Anleiter als ein Angebot gesehen, das sie aber ausgeschlagen hat und sich auf Grund mehrerer Kriterien für eine andere Situation entschieden hatte. So verfügt nach Af ihre Situation nun über einen „gewissen Konflikt“ (II 34) (Bf ratifiziert diese Aussage doppelt). In der bisherigen Darstellung der Konversation zwischen Af und dem Anleiter wirkt es so, als wenn kein tiefer gehender Austausch mit dem Anleiter stattgefunden hat. Zumindest expliziert Af hierzu nichts. Die Ratifizierungen Bfs deuten erneut darauf hin, dass kein gemeinsamer Erfahrungsraum in der Gruppe „Elstar“ geteilt wird, da auch Cf sich bislang nicht am Diskurs beteiligt hat.

37–48

Antithese im Modus einer Frage Cf (37), Differenzierung Af (37), Elaboration Af (39), Validierung Cf (40), Elaboration Af (39–47), zweifache Validierung Cf (42), vierfache Ratifizierung Cf (42, 44), Ratifizierung Bf (46–47)

Nach einer erneuten ca. 5-sekündigen Pause stellt diesmal Cf eine begrenzende, antithetische Frage in Bezug auf die vorangegangenen Proposition zum Gespräch zwischen Af und ihrem Anleiter. Sie fragt Af, ob der Anleiter das Modell kannte oder kennt. Cf stellt diese Frage sehr leise und formuliert ihre zweite Option auch gar nicht weiter aus („oder hat der nur einfach ()“, II 37). Af antwortet relativ laut verneinend, dass sie ihm davon so ein bisschen

erzählt hat. Dies entspricht dem Gegenteil, was zuvor (vgl. II 4–16) von Bf und Cf geschildert wurde. Af validiert diese Aussage mit einem „ja ok“ (II 40). Es scheint so, als verstehe Cf, was Af beschreibt. Af exemplifiziert ihr „Erzählen“ (II 39) nun konkreter. Af ist der Meinung, dass sie ja nicht die „ganzen Sachen“ (II 39) beschreiben bräuchte. Dies wird von Cf erneut validiert. Af hat demnach die Erklärung auf ein praktikables Maß verkürzt. In Form eines nachgestellten Gesprächs veranschaulicht Af erneut den beiden anderen Studentinnen, wie sie vorgegangen ist, als sie das Anliegen zu den Schlüsselsituationen mit ihrem Anleiter besprochen hatte. Af formuliert, dass sie („wir“, II 41) einen Auftrag erhalten hatten, etwas finden zu müssen (vgl. II 43), was „ein Sozialarbeiter macht“ (II 41 ff.). Dazu bräuchte (vgl. II 41) sie etwas. Af betitelt ihr Vorgehen selbst als eine „kurze Erklärung“ (II 43). In ihrem nun folgenden Gesprächsausschnitt mit dem Anleiter wird ersichtlich, dass Af möglicherweise zum Zeitpunkt des Gesprächs unsicher gewesen ist: Sie sei da so ein bisschen ratlos vor gestanden. Sie habe sich gefragt, was sie nehmen solle. Es dokumentiert sich bei Af eine Hilflosigkeit durch eine Unsicherheit auf Grund der womöglich mannigfachen Auswahl an Situationen. Af hat also den Anleiter um Rat gefragt, damit ihr Stillstand und die Ratlosigkeit aufgelöst werden. Es geht bei Af pragmatisch, um die Auswahl einer Situation und dabei um eine Hilfestellung des Anleiters. Die Aufgabe wäre vermutlich gelöst, wenn Af z. B. eine Situation gefunden hat. Die Antwort des Anleiters auf Afs Wunsch nach Rat und Hilfestellung: „Nimm doch das doch“ verdeutlicht, dass das von Af innerhalb der Gruppendiskussion skizzierte Gespräch mit dem Anleiter erfolgreich gewesen ist. An eigenen Stellen wurde die Erzählung Afs durch Ratifizierungen von Cf zur Kenntnis genommen. Es scheint so, als werde der positive Gegenhorizont Afs in Gestalt einer erfolgreichen Enaktierung des Kontakts mit dem Anleiter in einem gemeinsamen Erfahrungsraum der Gruppe „Elstar“ nicht geteilt. Im Vergleich zum oben skizzierten Fehlversuch von Bf (vgl. II 13–16), bei dem die zu vermittelnde Botschaft Bfs bei den Kolleginnen nicht ankam, dokumentiert sich in der Enaktierung Afs eine gelungene Vermittlung an den Anleiter. Dies lässt sich auf Grund der verkürzten Darstellung, die im obigen Teil der Passage nicht thematisiert wurde, begründen. Dieser Teil der Passage schließt mit einem sehr langen Ausdruck Bfs ab („Mhm (4) mhm @(.)@“), II 46–27). Das Lächeln Afs am Ende der Ratifizierung könnte als eine rituelle Konklusion dieses Teils der Passage angesehen werden, da Af nun den Wunsch Bfs, den sie zuvor in Form einer Proposition explizit geäußert hatte, real erleben und veranschaulichen konnte. Das Lächeln wirkt jedoch an dieser Stelle etwas unangebracht. Reaktionen der anderen beiden Studentinnen, die sich zuvor noch mit differenzierenden Fragen eingebracht haben, bleiben aus.

49–58:

Rituelle Konklusion durch Verschiebung des Themas Af (49–51), Ratifizierung Bf (52),

Differenzierung Af unter der Beteiligung von Bf (51–56), zweifache Validierung Bf (54), Anschlussproposition Bf (57), Differenzierung Bf (57–58)

Im nachfolgenden Teil bringt Af ein neues, aber auch anschließendes Thema in Form einer Proposition ein, indem sie das vorherige Thema in Form einer womöglich rituellen Konklusion beendet und auf einen anderen Aspekt zu sprechen kommt, sodass sie die Auswahl von Situationen hinterfragt und ihre dahinterliegende Motivation der Gruppe offenbart. Af grenzt ihre zuvor noch positiv geschilderte Erfahrung zur Wahl der anfänglichen Situation nun selbst ein und elaboriert in Form einer Begründung. Es sei selbstverständlich bei ihr so, dass sie die Situation nur genommen habe, weil sie zu diesem Zeitpunkt „das dann nur gemacht“ hatte. Sie expliziert „das dann“ nicht weiter. Es bleibt unklar, was Af damit konkret sagen will. Cf oder Bf fragen hierzu jedoch auch nicht nach. Möglicherweise verstehen sie, was Af gerade anspricht. Zu einem späteren Zeitpunkt wird klarer sein, dass sie wohl von Tätigkeiten in der Praxis spricht. Sie elaboriert weiter, dass sie nun viel „spannendere Sachen“ macht. Welche Sachen Af konkret schildert, bleibt erneut offen. Hier wird von Bf oder Cf ebenso nicht nachgefragt. Af vermutet, dass diese spannenderen Sachen „viel ergiebiger“ (II 51) sind. Die Ergiebigkeit ermöglicht, dass Af leichter mehr Theorie einfallen. Die Ergiebigkeit bezieht sich also womöglich auf die Anzahl der gefundenen Theorien, die einem „einfallen“ (II 51). Quantität scheint somit eine Rolle zu spielen. Dadurch dass Af von „einfallen“ spricht, könnte vermutet werden, dass ein interner, kognitiver Prozess hinter der Suche nach Theorien steckt, der sich eher so ergibt, wo einem Theorien spontan in den Sinn kommen und weniger aktiv danach gesucht werden muss.

Im Vergleich zum oben von Bf proponierten Wunsch, einer interaktiven interpersonalen Aushandlung, scheint Bf das Erarbeiten alleine vollziehen zu wollen. Legt man diese Vermutung zu Grunde, könnte die hier aufgeworfene Proposition Afs als gegenläufig zu Bfs Proposition gesehen werden. Dieser Akt des Einfallens ist nach Afs Vermutung leichter, wenn die Sache spannender ist. Bf ratifiziert Afs These. Die Option einer Auswahl einer anderen Sache mit mehr Spannung verneint Af in Form einer Differenzierung ihrer aufgeworfenen Proposition, indem sie erklärt, dass sie „schlicht weg keine Lust mehr“ (II 53) hat, sich „nochmal die Arbeit zu machen“ (II 53). Es dokumentiert sich bereits in diesem Teil der Passage, dass Af sich mit der Auswahl von Situationen bewusst auseinandersetzt und hier Kriterien an die Situationen anlegt. Dies kam bereits in der vorher interpretierten Passage verkürzt zum Ausdruck (vgl. II 30-36). Die bereits im vorherigen Verlauf der Diskussion zu erahnende Orientierung Afs nach einer pragmatischen (vgl. II 38–45) bzw. weniger aufwendigen Methode oder Lösung von Problemen dokumentiert sich hier erneut. Wenn Theorien also nicht einfallen, erschwert sich die Arbeit. Dies könnte auch für eine hedonistische Orientierung¹²² bei Af sprechen. Afs

¹²² Auf die Szene am Ende der Gruppendiskussion, bei der Af über mehrere Minuten eine Tee- oder Kaffeekanne auspackt und trinkt, kann nicht gezielter eingegangen werden.

Fazit ist, dass sie daher bei der Alten bleibt, um sich quasi die Mühe bei einer Neuen zu ersparen. Bezogen auf den vorherigen Diskurs könnte Af also mit „die alte“, die Situation meinen, die Af zu Beginn der Arbeit mit dem Modell selbst gewählt hat und mit der neuen Situation, die bezeichnen, die durch den Anleiter offeriert wurde. Betrachtet man nun das Gespräch mit dem Anleiter, so könnte der Austausch mit dem Anleiter zwar unter dem Gesichtspunkt, dass Af ein Gespräch mit ihm führen konnte, als erfolgreich bewertet werden. Jedoch zeigt die Offenbarung Afs, die sich in diesem Teil der zweiten Passage verdeutlicht, dass sie sich bewusst gegen das Angebot des Anleiters entschieden hatte. Dies unter dem Kalkül, dass eine neue Situation einen deutlichen Mehraufwand mit sich bringt. Das Anbringen dieses Aspekts von Af könnte ihren Erfolg des geführten Gesprächs (vgl. II 26–45) somit etwas abschwächen und zur offenen Diskussion stellen in die Bf später einsteigen wird. Zwar könnte Af eine spannendere Situation heranziehen, jedoch ist diese nicht einfach zu handhaben, da Theorien nicht so leicht einfallen. Das sich Af nicht mehr die Mühe machen möchte, eine neue Situation zu bearbeiten, die möglicherweise reichhaltiger ist, wird von Bf validiert („Ganz genau (2) Mhm“, II 54). Bevor Af ausspricht, dass sie die neue Situation nicht nehmen würde, validiert Bf Afs nicht abgeschlossene Aussage. Dies könnte auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum bei Af und Bf hindeuten. Die beiden Studentinnen scheinen einer Meinung zu sein, dass sich ein Mehraufwand nicht lohnt. Womöglich bleibt aber auch keine Zeit dafür, da die Studentinnen bereits anfangs der zweiten Passage von Zeitnot sprachen, dass somit ein Mehraufwand auch nicht realisierbar sein könnte. Dies kann nicht abschließend interpretiert werden, da der Grund, weshalb einem Mehraufwand aus dem Weg gegangen wird, bislang nur darauf zurückzuführen ist, dass keine Lust dazu vorliegt, neue, ergiebigere und spannendere Situationen zu erarbeiten. Bei Af lässt sich erkennen, dass sie sich vermutlich im Zwiespalt zwischen Spannung und Unlust lieber für den einfacheren Weg entscheidet und bei der alten Situation bleibt. Bf schließt zustimmend an Afs Elaboration mit einer Anschlussproposition an, dass ihr durchaus andere Situationen einfallen würden, die sie „noch lieber“ (II 57) bearbeiten wollen würde. Bf ist gegebenenfalls mit der Wahl ihrer Situation nicht vollständig zufrieden. Bf differenziert die aufgeworfene Proposition Afs weiter und analysiert, dass ihre ausgewählte Situation zwar ein Thema beinhaltet, was sie sehr interessiert, was Bf jedoch „noch lieber“ machen wollen würde, bleibt von ihr unausgesprochen, da Bf nicht dazu kommt, ihren Satz zu vervollständigen („aber eigentlich ähm (2) würd ich gern“, II 58). Möglicherweise gibt es also noch etwas Interessanteres als das, was sie gerade tut. Hier finden sich Ähnlichkeiten zum vorherigen Diskursverlauf. Da Bf ihren eigentlichen Wunsch (vgl. II 58) nicht äußert, bleibt offen, was sie neben einem interessanten Thema noch gerne machen würde. Jedoch hat Bf hier ihren Wunsch ausformuliert. An der jetzigen Stelle der zweiten Passage bleibt dieser unausgesprochen. An diesem Teil der zwei-

ten Passage fällt auch auf, dass sich Cf gänzlich nicht mehr geäußert hat. Es scheint so, als Teile sie die Orientierungen von Af und Bf oder deren Gehalte nicht.

59–68

Differenzierung Af (59), Zwischenkonklusion Bf (60), Anschlussproposition Af (61,62), Elaboration Af (62–64), zweifache Ratifizierung Bf (63), Zwischenkonklusion Af unter der Beteiligung von Bf (62–65), Konklusion Af unter der Beteiligung von Bf (67–68)

Homolog, also wie bereits zuvor von Bf gehandhabt (vgl. II 1–3 und II 20–24), kommt auch Af auf die von ihr zuvor (vgl. II 49–51) aufgeworfenen Proposition zurück, bei der sie die Ergiebigkeit als mögliches Kriterium einer Auswahl von Situationen benannt hat. Af fällt Bf mit einer Differenzierung in Form eines Kommentars ins Wort, nämlich dass sie Bfs Situation „schon auch recht ergiebig“ (II 59) findet. Bf bestätigt die Bewertung Afs zu ihrer gewählten Schlüsselsituation („Ja ergiebig ist- die das stimmt“, II 60). In diesem Ausschnitt zeigt sich, dass Af die Situation Bfs und deren Inhalte zu kennen scheint und sich somit für Af Vergleiche ergeben. Zieht man den Gehalt der geäußerten Proposition Afs heran, so fällt Bfs Situation nicht zu der benannten anfänglichen Situation die Af gewählt hat, die nämlich nicht ergiebig ist. Af schließt an die Zustimmung Bfs in Form einer Zwischenkonklusion an, dass sie ihre Situation nicht so ergiebig findet (vgl. II 61–62). Afs Bewertung hinsichtlich der eigenen Situation wird von Bf zweimal ratifiziert. Es könnte dahingehend gedeutet werden, dass Bf die Situation nicht kennt oder diese nicht beurteilen mag oder kann. Af argumentiert, dass sie tatsächlich nachdenken müsse, „was da jetzt“ passt (vgl. II 62). Dies wird von Bf validiert. Was konkret von Af mit „was“ gemeint ist, wird von ihr nicht expliziert. Vielleicht geht sie von Theorien aus, die auf die Situation bezogen werden sollen, wie sie es vorher selbst elaboriert hat (vgl. II 49–51). Da Af ihre Situation als weniger ergiebig einschätzt, d. h., dass ihr weniger Theorien dazu einfallen, verursacht einen Aufwand in Form eines „wirklichen“ (II 62) Nachdenkens. Das „wirklich“ könnte so interpretiert werden, dass Af hofft, dass einem Theorien einfallen und dann aber, falls dies die Ergiebigkeit der Situation nicht zulässt, tatsächlich nachgedacht werden muss. Der Fokus Afs scheint auf einer effizienten und lustvollen Arbeit zu liegen. So hilft der Anleiter und eine potentiell ergiebige Situation, den Arbeitsprozess zu beschleunigen oder zumindest angenehmer zu machen. Die Zwischenkonklusion in Form einer Feststellung Afs, dass die Situationen auch „dazu gehören“, wird von Bf mit Nachdruck validiert („Ja ja das stimmt ja ja genau“, II 65). Was Af mit „dazu gehören“ meint, bleibt ungeklärt. Es könnte vermutet werden, dass damit z. B. alle möglichen Situationen gemeint sind. Am Ende vollzieht Af quasi ein Resümee zu ihrer ausgewählten Situation und bezieht die Position, dass sie sich etwas „Spannenderes vorstellen“ könnte (vgl. II 67). Deutlich wird, dass Af Spannendes zu tun, wohl erstrebenswert findet (vgl. II 50, 67), da sie dies bereits zuvor als Wert genannt hatte (vgl. II 50), dies jedoch auf Grund der Lustlosigkeit nicht um-

setzt. Die weniger ergiebigen Situationen scheinen weniger spannend zu sein. Zudem gab es zu Beginn der Praxiszeit weniger oder keine spannendes Sachen im Gegensatz zum heutigen Zeitpunkt. Am Ende dieses Teils der zweiten Passage lächelt Bf über die abschließende Aussage Afs offensiv, begleitet mit einer validierenden, wenngleich auch leisen Äußerung: „ja das stimmt“. Es wirkt so, als sei die Thematik zur Bewertung der Auswahl von Situationen zu einem Abschluss gekommen. Inwieweit dieser Abschluss eine echte Konklusion darstellt, kann nicht mit Gewissheit gesagt werden, zumal sich auch Cf in diesem Teil der Passage nicht zu den Themen und Bewertungen geäußert hat. Betrachtet man den Anfang der Passage, in der von Bf und Af der Faktor Zeit benannt wurde, fällt es schwer, das letztbearbeitete Thema auf die geäußerte Proposition am Anfang der Passage von Bf zu beziehen. Es scheint so, als stehe der Teil der Passage bei der über die Spannung und Ergiebigkeit vs. Unlust und einem Schwerfallen, Theorien zu finden, gesprochen wurde, von der anfänglichen Thematik losgelöst. Daher bestätigt sich die Annahme, dass das Einbringen Afs (vgl. II 26–48) keine Antithese darstellt, sondern womöglich als eine Opposition (vgl. II 26–48) anzusehen ist und daher auch das neu angeführte Thema (vgl. II 49–68) zur Ergiebigkeit der Situationen als rituelle Konklusion des vorherigen nicht auf gelösten These-Antithese-Konflikts gesehen werden kann.

Gruppe „Boskoop“

Thematischer Verlauf

Gruppe:	Boskoop
Datum:	07.07.2015
Dauer:	1 Stunde 12 Minuten 42 Sekunden
Interviewpartnerinnen:	Af, Bf
Transkription:	Heike Fiebig

Minute	Thema	Personen/ Besonderheiten
00.00.00–00.01.20	Erklärungen zum Datenschutz, zur Rolle / Person Y / Ablauf	Y
00.01.20–00.02.24	Zweimaliges Nachfragen von Af zum Vorgehen Nachfragen von Bf, ob Unterlagen verwendet werden können	Af Y Bf
00.02.24–00.03.03	Erzählimpuls <i>„Bitte erinnert euch an die Arbeit mit den Schlüsselsituationen in euren praxisbegleitenden Seminaren. Vielleicht könnt ihr mir von euren Erfahrungen erzählen, zum Beispiel wie die Arbeit mit den Schlüsselsituationen begann und wie sie im Verlauf war und am Ende, vielleicht auch das Einbringen im Praxisbericht. Möglicherweise auch konkrete Situationen oder Gegebenheiten in den praxisbegleitenden Seminaren. Mich interessieren eure Erfahrungen und was euch so dazu einfällt.“</i>	Y
00.03.09–00.03.41	Erster Eindruck vom Modell	Bf
00.03.41–00.06.16	Vorgehen der Arbeit am Modell im Seminar	Bf (Af nachfragend)
00.06.16–00.09.28	Vorgehen in Seminar	Af (Bf zustimmend)
00.09.28–00.10.58	Bewertung und Ausblick	Af (Bf ergänzend)
00.10.59–00.11.34	Benutzen und Umgehen mit Online-Plattform	Bf (Af zustimmend, ergänzend)
00.11.34–00.13.04	Ist-Stand und Anforderungen bei der Arbeit mit Modell	Af/Bf
00.13.04–00.14.50	Wirkung der Ausarbeitung (eigener) Schlüsselsituation	Af (Bf zustimmend, ergänzend)
00.14.50–00.18.51	Wissensressourcen Suchen & Beenden letzter Arbeitsschritte	Bf/Af/Cf
00.18.51–00.19.40	Inhalte der Präsentationen im Seminar	Af
00.19.40–00.21.35	Finden eines gemeinsamen „Oberthemas“	Af (Bf nachfragend, ergänzend)
00.21.35–00.25.03	Umbenennen von Titeln und Relevanz des Blickwinkels	Bf/Af
00.25.03–00.29.07	Vergleich FH (Deutschland) und Schweiz (Online-Plattform):	Bf/Af

00.29.07–00.30.26	Vorstellen des Modells von Studierenden in Praxis	Af/Bf
00.30.26–00.33.10	Beschreibung der eigenen Situationen	Bf/Af
00.33.10–00.34.57	Lernerfolg „riesig“, aber für die FH eine Katastrophe	Af/Bf
00.34.57–00.36.04	Relevanz des Unterstützens bei Bearbeitung von Situationen	Bf/Af
00.36.04–00.39.07	Relevanz des eigenen Durcharbeitens	Bf/Af
00.39.07–00.42.34	Zeitfaktor (Teilzeit vs. Vollzeit)	Bf/Af
00.42.34–00.45.28	Schwierigkeit des Findens von Wissensressourcen und Wunsch nach Hilfestellung	Af/Bf
00.45.28–00.48.14	„Die Idee des auf eine Situation-Schauens“	Bf/Af (abschließendes gemeinsames Lachen)
00.48.32–00.50.00	Kein Nachspielen in Seminaren	(Bf/Unterlagen) Bf fragt Af (Pause)
00.50.22–00.50.33	Immanente Nachfrage (Erleben)	Y
00.50.33–00.56.29	Bedeutung des Sequenzierens und der Reflection-in-Action der eigenen Situation und in der nicht eigenen Situation	Af/Bf (Af nachfragen an Y)
00.56.29–00.59.40	Relevanz des Lebensalters, Erfahrungen und Hilfestellung durch andere bei der Sicht auf die Situationen	Bf/Af
00.59.40–01.01.30	Vergleich mit kollegialer Fallberatung	Bf/Af
01.01.30–01.02.06	Immanente Nachfrage (Wissenressourcen finden)	Y Rückfrage Bf
01.02.06–01.04.12	Suchstrategie bei den Wissensressourcen	Af/Bf
01.04.12 - 01.09.15	Theorie in der Literatur suchen & kompliziertes Denken	Af
01.09.15–01.11.29	Benennen aller Wissensressourcen / Qualität der Ausarbeitung (sehr anspruchsvolle Dozentin) / Inhalte auf Plattform	Af/Bf
01.11.29–01.11.42	Pause	
01.11.42–01.11.50	Exmanente Nachfrage (Offenes?)	Y
01.11.56–01.12.36	Wirkung der Gruppendiskussion	Bf/Af
01.12.36–01.12.42	Bedanken und Ausschalten	Y

Transkription

Passage:	1
Titel:	Schwierigkeit des Suchens der Wissensressourcen
Gruppe:	Boskoop

Datum:	07.07.2015
Timecode:	00.14.50–00.16.56
Dauer:	2 min 16 sek
Transkription:	Heike Fiebig

- 1 Af: U:nd ich finde die ä:h:m (2) so diese Komplexität was alles reinspielt in so=n Thema also die bei diesen
 2 Wissensressourcen da bin ich gestrandet also ich hab noch nicht alle (.) aber ich hab schon bei der
 3 Suche gemerkt so wo::w was alles in so=ne Situation reinspielen kann das fand ich total beeindruckend
 4 Bf: L Ja
 5 Af: das hat mir so n bisschen den Horizont nochmal erweitert irgendwie
 6 Bf: L Ja aber was heißt alle man wird ja
 7 wahrscheinlich nie alle (3)
 8 Af: L Ne **aber die die wir füttern sollten hab ich nich-**
 9 Bf: L alle Wissensressourcen finden können oder (2) also
 10 Af: L Ja aber ich bin noch nicht mal
 11 durch mit den ä:h es war=n ja glaub ich sechs und ich hab erst drei bearbeitet oder so das meine ich
 12 Bf: L Ah ok
 13 mit alle
 14 Bf: L Ja ok
 15 Af: Was weiß ich bei Wertewissen **hab ich ganz klare Sachen im Kopf** aber ich weiß nicht wo ich die finde
 16 so so dass ich die wirklich wissenschaftlich belege äh was ist da genau mein **Wertewissen** ich hab so
 17 Bf: L Ja
 18 Af: bestimmte Dinge im Kopf wie ich handeln möchte wonach das ausgerichtet ist aber ja@(2)@ So als
 19 Bf: L Ja genau ja
 20 Af: Beispiel
 21 Bf: oder auch äh oder ähm siehe ähm Vorlesung Professorin Müller oder so @(.)@ @das kann man ja
 22 dann nich- schreiben@ (1) in diesen Veranstaltungen lernt man ja so in den Nebensätzen oder so auch
 23 Af: L Genau genau L Ja
 24 Bf: ganz ganz ganz viel wichtige Dinge ne die nicht immer in der Powerpoint stehen oder @aber das
 25 L Ja
 26 Bf: kann man da nich- hinschreiben (1) als Beleg@
 27 Af: L Genau und dann muss man so richtig su::chen und das
 28 Bf: L Ja
 29 Af: kostet finde ich se- also mir macht das immer Spaß Recherche aber es kostet irre viel (.) Zeit also (2) ja
 30 Bf: L ((lautes Schnaufen))
 31 Af: dann bin ich einfach gestrandet @dann also@
 32 Bf: Aber wenn ich das richtig verstehe musst du das jetzt fertig machen und das kommt is- dann ist das ist
 33 dann dein Praxisbericht (.) oder ein Teil davon
 34 Af: L Naja das ist (.) das ist ein Drittel bis die Hälfte des Praxisberichts (.) aber ich denke
 35 Bf: L °Ah ok°
 36 Af: auch eigentlich mit so einem Leitfaden ich muss mir das nochma- genauer angucken (.) °also was da
 37 genau reinkommt° **aber ich bin immer davon ausgegangen dass wir die fertig bearbeitet haben**
 38 **müssen ()**
 39 Bf: L Mhm also diese Info haben wir jetzt so nich- bekommen also ich bin jetzt auch mal gespannt wie
 40 Af: L Mhm
 41 Bf: wir damit weiter verfa:hren mhm habt ihr denn auch diese Referate Impulsreferate (.) °halten müssen°
 42 Af: Mhm °ich weiß nicht also Impulsreferate weiß ich jetzt gar nicht was das ist ehrlich gesagt°
 43 Bf: Ja wir müssen einfach so ein 15-minütiges Referat aus einem Themenkomplex unserer Praxisstelle
 44 ähm halten und dann eine Diskussion (.) anregen so und dass und da haben wir jetzt drei Blocktage für
 45 Af: L Mhm
 46 Bf: Zeit und ich glaub ich weiß gar nicht äh ob wir dann überhaupt noch hier dran weiter arbeiten können
 47 Af: L Ah ok
 48 Bf: ob wir das dann @jemals fertig kriegen bin ich mal gespannt@ (2) ja
 49 Af: L @(.)@ @ja@ das ist schade wenn man
 50 das nicht schafft irgendwie ne find- ich (.) also (2) bei mir selber oder auch bei anderen dann hat man
 51 Bf: L Ja:: ((schnaufend gesprochen))
 52 Af: so ein halbfertiges Ding @ich mag das nicht@ @(.)@
 53 Bf: L Ja genau gerade diese letzten diese letzte Punkte der Halt-
 54 Haltung ne Handlungsalternativen entwickeln oder so das wär- auch nochmal spannend und das
 55 Af: L Mhm
 56 Bf: braucht bestimmt auch nochmal ganz viel Zeit und Überlegung ne (.) was kann man ganz sicherlich
 57 Af: L Mhm
 58 Bf: ganz viel auch schreiben noch (.) ja (.) ich hatte zwischendrin auch nochmal eine Frage aber sie ist nicht
 59 Af: L Mhm (.) ähm
 60 Bf: Moment mehr da (3) °Ressourcen° (4) Sonst sag du nochmal

Formulierende Interpretation

Passage:	1
Titel:	Schwierigkeit des Suchens der Wissensressourcen
Gruppe:	Boskoop
Datum:	07.07.2015
Timecode:	00.14.50–00.16.56
Dauer:	2 min 16 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1–31 OT: „Stranden“ bei der Suche nach Wissensressourcen sowie fasziniert davon sein, was alles reinspielt

Intensive Suche nach belegbarem Wertewissen

1–14 UT: Wegen Komplexität der Wissensressourcen fasziniert sein und stranden. Niemals alle Wissensressourcen finden können. Bei denen, die man finden muss, fehlen drei von sechs

Wegen der Komplexität der Wissensressourcen, weil so viel „reinspielt“, deswegen gestrandet sein. Man habe noch nicht alle. Es wurde einem bei der Suche bewusst, was so alles reinspielen kann. Das findet man absolut faszinierend. „Das“ habe so ein wenig den „Horizont“ erneut „erweitert“. Aber „alle“ Wissensressourcen könne man womöglich niemals aufspüren, aber die, die „gefüttert“ werden sollen, die hat man nicht. Man ist mit drei von sechs „durch“.

15–31 UT: „Klare Sachen“ beim Wertewissen „im Kopf“ haben und Ratlosigkeit, an welchem Ort belegbares Wertewissen zu finden ist, daher intensives Suchen

Beim Wertewissen „ganz klare Sachen im Kopf“ haben, aber ratlos sein, an welchem Ort das entdeckt werden kann, sodass es tatsächlich wissenschaftlich belegt ist. Af fragt sich auch, was exakt ihr Wertewissen ist. Sie hat „bestimmte Dinge im Kopf“, wie sie gedenkt zu agieren. Die Vorlesung von Professor Müller kann man ja nicht heranziehen, obwohl man in den „Nebensätzen“ jede Menge wichtige „Dinge“ während der „Veranstaltungen“ lernt. Diese Dinge sind aber nicht immer in der „Powerpoint“ vermerkt und man kann „das“ dort nicht als Beleg anführen. Man muss sich dann intensiv auf die Suche begeben. Die Recherche bringt Freude, braucht jedoch eine unfassbare Menge Zeit. Man ist gestrandet.

32–60 OT: Einbringen des ganzen Modells im Praxisbericht fraglich

Das Halten von Impulsreferaten und Spannung darüber, wie es weiter geht sowie der Wunsch, dass es abgeschlossen wird, also auch Handlungsalternativen erarbeitet werden.

32–40 UT: Einbringen des ganzen Modells im Praxisbericht und das Beenden des gesamten Modells

Bf fragt sich, ob Af „Das“ beenden soll und es dann in den Praxisbericht eingefügt werden muss. Es macht ein Drittel bis die Hälfte des Umfangs des Praxisberichts aus. Womöglich gibt es für den Praxisbericht einen „Leitfaden“, der exakter betrachtet werden müsste, um genau zu erfassen, was im Bericht integriert sein soll. Es wird angenommen, dass es zu Ende „bearbeitet“ werden soll. Dieser Hinweis wurde in der Art nicht erhalten.

39–47 UT: Neugierig sein, wie weiter gemacht wird und das Halten eines Impulsreferats

Man sei neugierig, wie „damit“ in der kommenden Zeit weiter gemacht wird. Auf die Frage Bfs, ob Af auch aufgefordert wäre, „Impulsreferate“ vorzutragen, antwortet Af, dass ihr das zugegebener Weise nicht bekannt ist. Man ist aufgefordert, einen Vortrag von einer ¼ Stunde zu einem Schwerpunkt aus der Praxiseinrichtung zu machen und ein Gespräch im Anschluss darüber zu initiieren. Drei Tage am Stück stehen dafür zur Verfügung. Es wird sich gefragt, ob die Arbeit generell später noch fortgeführt werden kann.

46–60 UT: Aufregend finden, ob das Modell „jemals“ zu Ende bearbeitet wird, ansonsten Bedauern und sich wünschen, noch Handlungsalternativen zu entwickeln

Die Frage, inwieweit „das dann“ irgendwann zu Ende gebracht wird, wird aufregend gefunden. Es ist bedauerlich, wenn das Ziel nicht erreicht wird. Dies ist bei einem selbst und bei anderen so. Man ist kein Fan von zur Hälfte erledigter Sachen und ist neugierig auf die Aufgabe, am Ende, „Handlungsalternativen“ zu erarbeiten. Es wird vermutet, dass dieser Arbeitsschritt ebenso jede Menge Zeit und Gedanken benötigt und dazu viel notiert werden kann. (Bf sucht nach einer Frage, die ihr nicht mehr einfällt und bitte Af dann zu sprechen).

Reflektierende Interpretation

Passage:	1
Titel:	Schwierigkeit des Suchens der Wissensressourcen
Gruppe:	Boskoop
Datum:	07.07.2015
Timecode:	00.14.50–00.16.56
Dauer:	2 min 16 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1–14:

Proposition Af (1–5), Elaboration Af (1–3), Zwischenkonklusion Af (3–5), Validierung Bf

(5), Antithese Bfs zur Elaboration Afs unter der Beteiligung von Af (6–11), Synthese Bf (11–14)

Dieser Teil der ersten interpretierten Passage der Gruppe „Boskoop“ beginnt mit einem „U:nd ich finde die ä::hm (2)“(I 1). Möglicherweise ist dieser Passage eine Diskussion vorangegangen an die Af mit der Proposition anschließt.¹²³ Af behandelt in diesem Teil der ersten Passage die Komplexität der Wissensressourcen, die in Situationen hereinspielen. Am Anfang der Passage beginnt Af mit einer Proposition (vgl. I 1–5): „so diese Komplexität was alles reinspielt in so=n Thema“ (I 1) und schiebt jedoch Anmerkungen in Form von Elaborationen ein, die einen negativen sowie positiven Horizont der aufgeworfenen Thematik darstellen. Af scheint von einem spielerischen Umgang mit Wissen auszugehen, dass in Situationen verwendet wird. Af elaboriert in Form einer Exemplifizierung, dass sie zum einen bei den Wissensressourcen „gestrandet“¹²⁴ (I 1) ist (negativer Horizont). Gestrandet ergänzt Af, sodass deutlicher wird, was sie damit meinen könnte, nämlich dass sie noch nicht „alle“ hat. Womöglich spricht Af davon, dass sie nicht „alle“ Wissensressourcen hat. Es wirkt so, als habe Af den Anspruch, alles haben zu wollen. Woher dieser Anspruch kommt, wird (noch) nicht thematisiert. Vermutlich stellt es eine Anforderung des Modells oder der Dozentin an die Studentin dar. Den Grund für das nicht „haben“ benennt Af auch, nämlich die „Komplexität“ (I 1) der Wissensressourcen. Was Af unter einer Komplexität konkret versteht, erläutert Af so, dass vieles in so ein „Thema“ (I 1) „reinspiele“ (I 1). Was Af sich unter einem „Thema“ vorstellt, expliziert sie nicht. Vermutlich bezieht sich das Thema auf einen Arbeitsschritt in der Bearbeitung des Modells. Af elaboriert in Form einer Beschreibung, dass sie während der Recherche gemerkt hat, „was alles in so=ne Situation reinspielen kann“ (I 3). Während der Suche nach Wissensressourcen hat Af anscheinend festgestellt, wie komplex die Situationen und das Wissen hierzu ist, was situativ zum Einsatz kommen kann. Af spricht vom „kann“. Somit bleibt in Afs Vorstellung optional, was in Situationen „reinspielen“ kann, was eben auch nicht. Im Modus einer Elaboration in Form einer Argumentation zeigt Af die Wirkung dieses Sachverhalts auf: Sie sei absolut fasziniert (vgl. I 3). Af wirkt geradezu verblüfft und staunt auf Grund der Komplexität (vgl. I 3). Af benennt ihre Faszination mit einem „Wo::w“ (I 3). Af ist offensichtlich beeindruckt. Und „das“ (I 5) hat Af auch den „Horizont nochmal erweitert irgendwie“ (I 5). Es könnte so interpretiert werden, dass Afs Sichtfeld sich erweitert hat und mehr Optionen nun verfügbar sind, „irgendwie“ (I 5). Dieser Effekt sei abermals auftreten. Worauf Af das „nochmal“ (I 5) bezieht, bleibt aber implizit. Bf validiert Afs Beschreibung zur Wirkung des Suchens nach Wissensressourcen und fügt dieser kurzen Validierung jedoch auch eine Frage an (s. u.). Es scheint so, als wenn Bf die Faszination teilt und ebenso

¹²³ Die Interpretation des Beginns der Passage stellt sich sehr komplex dar, da Af in verschachtelter Art und Weise spricht.

¹²⁴ Betrachtet man das Wort „gestrandet“ näher, könnte dies ein Sinnbild für eine Orientierungslosigkeit darstellen, beispielsweise stranden Tiere oder auch Boote im Meer. Die Ursache könnte sein, dass eine Fehlnavigation vorliegt oder Navigationsgeräte defekt sind und daher gestrandet wird.

die Wirkung des Suchens nach Wissensressourcen als eine Horizonterweiterung ansieht. Möglicherweise stellt dies einen gemeinsamen Erfahrungsraum der Gruppe „Boskoop“ dar. Es scheint so, als wäre der zweite Teil der Elaboration zu einem gemeinschaftlichen Ergebnis gekommen. In diesem Teil der ersten Passage beschreibt Af womöglich ein Orientierungsdilemma. Dieses Orientierungsdilemma stellt vielleicht eine Ambivalenz zwischen einerseits einem Vorliegen einer Faszination bzgl. der Komplexität der Wissensressourcen, die in Situationen hereinspielen können, dar, andererseits einem Stranden (auf Grund der Komplexität, was da alles reinspielt) in der Bearbeitung des Arbeitsschrittes, „Wissensressourcen“ zu finden. Das spielerische Einfließen von Wissen in Situationen und der Spaß bei der Recherche von Wissen wird dem Festsitzen entgegengestellt (gestrandet sein). Somit gelingt bei Af der Anspruch nicht, „alles“ haben zu wollen. Zum negativ aufgeworfenen Horizont, dass Af auf Grund der Komplexität gestrandet ist, hat Bf sich nicht geäußert. Es könnte vermutet werden, dass Bf entweder die Erfahrung nicht teilt oder nicht versteht, was Af gerade beschreibt. Der Anspruch Afs, „alles“ finden zu wollen, wird von Bf hinterfragt. Ob Bf ähnliche Probleme im gleichen Arbeitsschritt hat, kann eher weniger vermutet werden, da sie hierzu nichts sagt. Bf hat sich zu diesen Orientierungsgehalten nur dahingehend positioniert, dass sie Af zuzustimmen scheint, dass die Komplexität beeindruckend ist (positiver Horizont).

Der negativ aufgeworfene Horizont im Erfahrungsraum Afs wird nun von Bf durch eine Antithese zur Diskussion gestellt. Bf fragt Af, was mit „alle“ gemeint ist und sagt, dass man vermutlich nicht „alle“ finden kann. Obwohl der Satz von Bf noch nicht beendet ist, wird er von Af bereits beantwortet. Es scheint so, als wisse Af, was Bf sagen möchte oder in Frage stellt. Af verneint und führt aus, dass sie mit „alle“ genau die bezeichnet, die sie „füttern sollten“ (I 8). Möglicherweise hat es also einen Arbeitsauftrag gegeben, in der Af auf gefordert wurde, die Wissensressourcen zu „füttern“. Der Begriff wirkt in seiner Verwendung, Beschreibung des Findens von Wissensressourcen, eigenartig, da z. B. Tiere gefüttert werden, für die man sich verantwortlich fühlt oder verantwortlich ist. Afs Wortwahl wird von Bf nicht in Frage gestellt. Es könnte vermutet werden, dass Bf weiß, was Af damit speziell ausdrücken möchte. Die Forscherin kann nur annehmen, dass Af hiermit umschreibt, wie die Arbeitsaufträge zu erfüllen und Wissen in die einzelnen Wissensressourcen einzuspeisen ist. Direkt im Anschluss an die Verneinung Afs spricht Bf ihren Satz weiter, obwohl Af noch redet. Daher kann dieser Teil der Passage als interaktiv dicht bezeichnet werden. Bf stellt die Behauptung auf, dass „man“ (I 6) ja „wahrscheinlich“ (I 7) gar nicht alle Wissensressourcen finden kann. Bf geht also generell davon aus, dass „man“ – also Personen generell – nicht alle Wissensressourcen finden kann. Wieso dies so ist, wird von Bf nicht expliziert. Es stellt nach Bf also eine Unmöglichkeit dar, denn Bf sagt sogar, dass man sie „nie“ (I 6) alle finden kann. Af versteht, was Bf sagt und stellt diese Aussage nicht in Frage. Sie stimmt ihr sozusagen zu und beantwortet Bfs ursprüngliche Frage, was sie mit allen Wissensressourcen meine (vgl. I 6). Af erklärt, dass

sie „noch nicht mal durch“ (I 10–11) ist, mit denen, die sie haben, also füttern sollte. Sie hat nämlich erst drei von womöglich sechs bearbeitet, die sie bearbeiten sollte. Es dokumentiert sich, dass Af einen Auftrag erhalten hat, eine bestimmte Anzahl an Wissensressourcen zu finden. Es scheint so, als wisse Af nicht genau, wie viel sie insgesamt bearbeiten soll („oder so vgl. I 11). Bf validiert diese Aussage während Af fortführend äußert, dass sie das – also das eben Gesagte – „mit alle meint“ (I 11 ff.). Bf validiert diese Antwort, was als Synthese gewertet werden kann. Bf und Af sind sich einig, dass nicht alle Wissensressourcen gefunden werden können und Af nicht die gewünschte Anzahl an Wissensressourcen bei der Bearbeitung des Modells gefunden hat. Es wurde also die Thematik bzw. der Anspruch, der von Af eingebracht wurde, diskutiert, alle Wissensressourcen finden zu wollen. Den Anspruch, alles machen bzw. alles haben zu wollen, wird auch in einem späteren Teil der Passage wieder aufgegriffen werden, jedoch dann von beiden Studentinnen (vgl. I 32–60). Interessant stellt sich dar, dass die Studentinnen offensichtlich über zwei unterschiedliche Ebenen in der Bearbeitung des Modells sprechen, jedoch hierfür ein und dieselbe Vokabel verwenden („Wissensressource“¹²⁵). Dies führt zwischen den beiden Studentinnen quasi zu einem Missverständnis bzw. veranlasst Bf dazu, nachzufragen, was Af mit „alle“ meint. Anscheinend haben Af und Bf eine andere Vorstellung davon, wie viel bei den Wissensressourcen erarbeitet werden muss. Legt man diese Annahme zu Grunde, unternimmt Bf daher den Versuch, das Missverständnis zu klären. Af und Bf konnten durch das Bearbeiten der Antithese zwar nicht klären, dass sie von unterschiedlichen Ebenen in den Arbeitsschritten ausgegangen sind, sie haben sich darüber aber verständigen können, dass sie beide davon ausgehen, dass womöglich niemals alle Wissensressourcen gefunden werden können. Es zeigt sich somit der Umgang mit Grenzen im Handeln bzw. der Bearbeitung des Modells in diesem Abschnitt. Zum einen wird festgestellt, dass nicht alles an Wissensressourcen gefunden werden kann, zum anderen steht dem ein Arbeitsauftrag entgegen, der ausgeführt werden soll und auch möchte. Vor allem aber stößt die Studentin Af hier an ihre Grenzen, indem sie strandet.

15–31:

Anschlussproposition Af (15), Elaboration Af (15–16), Zwischenkonklusion Af (17), Anschlussproposition Af (16), Elaboration Af (16–20), Elaboration Bf (19–21), Zwischenkonklusion Bf (21–22), Validierung Af (23), Anschlussproposition Bf (22–24), Validierung Af (23), Validierung Af (25), Elaboration Bf (24–26), Validierung Af (27), Anschlussproposition Af (27), Validierung Bf (28), Elaboration I und II Af (27–31), Ratifizierung zu Elaboration I Bf (30)

¹²⁵ Af spricht womöglich von dem Arbeitsschritt, Wissensressourcen innerhalb des Modells der Schlüsselsituationen finden zu sollen. Von sechs an der Zahl, habe Af erst drei. Bf bezieht sich vermutlich eher auf das Finden von Wissensbeständen zu einer einzelnen Wissensressource innerhalb des Arbeitsschritts „Wissensressourcen“ (vgl. Anhang A).

In diesem Teil der Passage kommt Af auf das Thema zurück, dass eben innerhalb der Antithese behandelt wurde, nämlich dass ihr noch drei von sechs Wissensressourcen fehlen. Von beiden Studentinnen wird diskursiv erarbeitet, worin die Schwierigkeit liegt, einzelne Wissensbestände am Beispiel der Wissensressource „Wertewissen“ zu finden. Es wirkt so, als wenn Af ihre Problematik in dieser Passage Bf konkreter veranschaulichen möchte, indem sie ein Beispiel anführt („Was weiß ich“, I 15). Durch dieses Beispiel könnte die oben benannte Vermutung bestätigt werden, dass Af und Bf von zwei verschiedenen Ebenen gesprochen hatten, sich jedoch nun auf eine Ebene einpendeln, nämlich die der fehlenden Wissensbestände innerhalb einer Wissensressource. Af scheint in ihren Gedanken in ihrem Kopf über eine präzise Vorstellung bzw. ein Bild von einem Wertewissen zu verfügen (vgl. I 15). Dies kann einen positiven Horizont im Erfahrungsraum von Af darstellen. Jedoch setzt Af dem Vorhandensein des Wissens in ihrem Kopf einen negativen Horizont entgegen, da sie nicht darüber Bescheid weiß, an welchem Ort sie dieses Wissen auffinden kann, sodass es auch wissenschaftlichen Ansprüchen genügt (negativer Horizont). Demnach geht Af davon aus, dass das Wissen, das sie sucht, wissenschaftlich zu belegen ist. Sie weiß also etwas, kann es aber unter diesen (wissenschaftlichen) Umständen nicht finden. Es wird als eine notwendige Bedingung des Wissens, was sie finden möchte, gesehen („so dass ich die wirklich wissenschaftlich belege“, I 16). Demnach ist nicht das Auffinden von Wissen das Problem Afs, sondern vor allem die Qualität des zu findenden Wissens stellt anscheinend eine Herausforderung für Af dar. Deutlich wird in diesem Teil der Passage, dass Af bestimmte Kriterien bei einem Benennen von Wertewissen für erforderlich hält. Womöglich genügt Af nicht, was sie im Kopf hat, einfach z. B. aufzuschreiben. Das Kriterium, was Af benannt hat (Wertewissen soll wissenschaftlich), validiert Bf. Es kann darauf geschlossen werden, dass Bf Afs Ansicht teilt und hier möglicherweise ein gemeinsamer Erfahrungsraum zu Grunde liegt. Die aufgeworfene Orientierung der Wissenschaftlichkeit von Wissen im Sinne einer Werthaltung wird sozusagen von beiden Studentinnen geteilt, somit kann die Validierung Bfs als Zwischenkonklusion gesehen werden.

Die folgende Frage, die von Af an sich selbst geht, kann als eine Anschlussproposition aufgefasst werden: „Was ist da genau mein Wertewissen“ (I 16–18). Af fragt sich also, welches Wissen sie da ganz speziell und ganz konkret im Kopf hat. Diese Frage Afs vertieft nochmals ihre zuerst aufgeworfene Schwierigkeit der Erarbeitung von Wissensressourcen, die sie weiter oben benannt hat („aber ich weiß nicht wo ich die finde“, I 15). Der Anspruch, dass das zu findende Wissen wissenschaftlich sein soll, wird nicht in Frage gestellt. Woher dieser Anspruch kommt, wird von beiden Studentinnen nicht erörtert. Af scheint sich aber zu fragen, was sie konkret sucht. Möglicherweise ist das, was sie in ihrem Kopf hat, zu abstrakt, da sie sich fragt, was sie „genau“ (I 16) sucht. Das anfangs dieses Teils der Passage dargestellte Bild, das klar und präzise gewesen zu sein scheint, welche Vorstellung Af in ihrem Kopf hat,

wirkt in diesem Teil der Passage eher unklar und verschwommen. Die Aussage mutet geradezu widersprüchlich zur vorausgegangen an. Af elaboriert im Modus einer Exemplifizierung in Form einer Beschreibung, dass sie „bestimmte Dinge“ (I 18) nach denen sie handeln möchte „im Kopf“ (I 18) hat, „wonach das ausgerichtet ist“ (I 18). Erneut wird deutlich, dass Af etwas im Kopf hat, eine Vorstellung von einem Wissen. Zugleich wird in dieser Beschreibung deutlicher, was Afs konkrete Herausforderung ist. Sie legt ihrer Handlungspraxis eine bestimmte Ausrichtung zu Grunde. Sie scheint also den Anspruch zu haben, dass sie benennen möchte, welcher Wissensbestand sich dahinter verbirgt. Sie lacht als sie diese Ausführungen, die sie selbst „so als Beispiel“ (I 18–10) benennt, beendet. Ihre Aussage endet mit einem „aber ja“ (I 18). Bf bestätigt Afs Aussage mehrfach („Ja genau ja“, I 19) und elaboriert die Aussage Afs im Modus einer Exemplifizierung weiter, indem sie ein Beispiel nennt: „siehe ähm Vorlesung Müller oder so“ (I 21). Bf lacht nun, wie bereits Af zuvor. Bf scheint sehr gut nachvollziehen zu können, welche Problematik Af zuvor beschrieben hat. Bf stellt die Behauptung auf: „das kann man ja dann nicht schreiben“ (I 22). Bf konkretisiert sozusagen Afs zuvor beschriebene Schwierigkeit, dass es für Af schwierig ist, Wissen zu finden, was wissenschaftlichen Ansprüchen genügt. Af validiert die Behauptung zweifach (vgl. I 23). Hinsichtlich der Orientierung, dass womöglich Wissen aus einer Vorlesung nicht übernommen werden kann, scheint sozusagen Einigkeit, was sich jedoch zuvor auch bereits abgezeichnet hatte (vgl. I 17). Gerne würden die Studentinnen also die Vorlesungen heranziehen, jedoch können sie es nicht, da sie den Anspruch haben, wissenschaftliche Belege zu finden. Bf schließt eine weitere Proposition an, in der sie der Meinung ist: „in diesen Veranstaltungen lernt man ja so in den Nebensätzen oder so auch ganz ganz ganz viel wichtige Dinge“ (I 22 ff.). Bereits die Aussage Bfs, dass sie etwas in den Veranstaltungen lernt, wird von Af validiert. Diese Orientierung scheinen sie zu teilen. Auch der zweite Gehalt der Aussage wird von Af validiert, sodass davon ausgegangen werden kann, dass Af ebenso wie Bf extrem viel „wichtige Dinge“ (I 24) in den Nebensätzen lernen. Deutlich wird, dass sich die beiden validierten Inhalte auf Gesprochenes eines Professors beziehen. Sie schreiben dem gesprochenen Wort des Professors eine hohe Bedeutung zu. Durch eine anschließende Elaboration begrenzt Bf den Nutzen des Materials der Vorlesung, um es womöglich für die Wissenressourcen als Wissen zu verwenden. Bf erklärt, dass die wichtigen Dinge aus den Nebensätzen nicht immer in der Powerpoint der Veranstaltung stehen (negativer Horizont). Da Bf erklärt, dass es nicht immer da steht, kann davon ausgegangen werden, dass es hin und wieder doch der Fall ist. Bf merkt aber auch an, dass selbst wenn sie dort stehen würden, dass sie eben nicht zitierfähig sind (negativer Horizont). Zum einen wird deutlich, dass Bf anscheinend in Powerpoint-Präsentationen aus einer Vorlesung nachgesehen hat und die wichtigen Dinge aus den Nebensätzen, also aus dem gesprochenen Worten des Professoren, hin und wieder nicht von ihr darin wiedergefunden wurden. Zum anderen bewertet Bf den Inhalt der

Powerpoint-Präsentation als nicht zitierwürdig, sodass selbst die Option eines Findens wichtiger Dinge in der Powerpoint-Präsentation als nichtig erscheint.¹²⁶ Die Aussagen werden von Af erneut validiert. In Form einer Anschlussproposition konstatiert Af, dass man dann „so richtig suchen“ (I 27) muss. Von Af wird somit verdeutlicht, dass das Lernen und Nachlesen in den Vorlesungen zwar Lernerfolge bringt, jedoch aber für die Erarbeitung von Wissensressourcen nicht dienlich ist. Es zeigt sich bei beiden Studentinnen, dass sie sich beim Auftrag, Wissensressourcen zu finden, an Materialien oder Informationen aus Veranstaltungen orientieren. Bf validiert Afs Folgerung, dass wenn man ein Wissen nicht aus den Vorlesungen oder aus dessen zur Verfügung gestellten Material heranziehen kann, „man“ also intensiv suchen muss. Af elaboriert im Modus einer Beschreibung, dass es „irre“ (I 29) viel Zeit kostet (vgl. I 29). Eine ausgiebige Recherche verlangt jede Menge Zeit. Af beendet ihren nun folgenden Satz im Redefluss abrupt („und das kostet find eich se-“, I 27–29) und schiebt einen anderen Orientierungsgehalt dazwischen. Vor dem Einschub hatte Bf die unvollständige Aussage Afs mit einem lauten Schnaufen (vgl. I 30) ratifiziert. Offen bleibt, wie dieses Schnaufen interpretiert werden kann. Möglicherweise verdeutlicht sich hier eine Anstrengung hinter dem Suchprozess. Ähnlich wie bereits im Anfangsteil der Passage (vgl. I 1–5) stellt Af einem negativen Horizont nun einen positiven Horizont gegenüber. Dem hohen Zeitaufwand bei der Suche nach Wissensressourcen stellt Af den Spaßfaktor bei der Recherche (vgl. I 29) entgegen (positiver Horizont). Es dokumentiert sich quasi erneut (vgl. I 27–31) ein Orientierungsdilemma bei der Suche nach Wissensressourcen (hoher Zeitaufwand vs. Spaß bei der Suche). Gleich wie am Anfang der Passage (vgl. I 2) kommt Af nochmals auf das „Stranden“ zurück („dann bin ich einfach gestrandet“, I 29–31). War anfangs die Komplexität der Situationen der entscheidende Punkt, den Af benannte, als Grund zu stranden, so ist es nun der Zeitfaktor, der zur Wirkung eines „Strandens“ führt, wenn Wissen nicht gefunden werden kann. Af lacht am Ende ihrer Aussage und es mutet so an, als hätte sie noch etwas sagen wollen („@dann also@“, I 31). Wie bereits am Anfang der Passage (vgl. I 1 f.) geht Bf auf diesen Teil von Afs Problem bei der Arbeit mit dem Modell erneut nicht ein. Betrachtet man die Bezugnahmen Bfs auf Afs Aussagen, so scheint es in der Handlungspraxis mit dem Modell ähnliche Probleme zu geben. Eine Orientierung an der Vorlesung des Professors führt nicht zum gewünschten Ziel, Wissen zu finden, was auch wissenschaftlich zu belegen ist. Das tatsächliche Stranden Afs, als eine Art Bewältigungsproblem zu einem bestimmten Teil in der Arbeit mit den Schlüsselsituationen, liegt anscheinend nur bei Af vor und wird offensichtlich von Bf nicht gleich wie Af erfahren. Zumindest deutet das Agieren Bfs in der Gruppendiskussion darauf hin, dass Bf möglicherweise nicht ebenso gestrandet ist, jedoch auch offensichtliche Probleme oder Schwierigkeiten bei dem Erarbeiten der Wissensressourcen

¹²⁶ Dass Bf einen anderen Weg gesehen hat, an das gewünschte Wissen zu kommen, wie z. B. den Professor zu fragen oder in Büchern nach zu lesen, wird von ihr nicht elaboriert.

hatte. Neben dem Stranden thematisiert Bf ebenso wenig den von Af eingebrachten Spaßfaktor. Hier scheint kein gemeinsamer Erfahrungsraum vorzuliegen.

32–40

Proposition I und II Bf (32, 33), Elaboration II Af (32–37), Ratifizierung Af (35), Elaboration I Af (37–38), Elaboration I Bf (39), Ratifizierung Af (40)

Es wirkt nun so, als wenn Bf ein gänzlich neues Thema aufwirft. Sie scheint eine Rückfrage auf ein vorangegangenes Thema zu stellen, indem sie nachfragt, ob sie etwas richtig verstanden hat. Möglicherweise wurde dieses Thema bereits zuvor in der Gruppendiskussion behandelt. Es dokumentiert sich in der Performanz des Diskurses, dass Bf nachzufragen scheint, wenn ihr etwas unklar ist (vgl. I 6–9, 32). Bf fragt Af, ob sie „das“ zu Ende machen muss und, ob das dann der Praxisbericht ist oder ein Teil davon werden soll. Somit enthält die Proposition zwei Teile: Zum einen die offene Frage, ob Af das Modell fertig bearbeiten muss und zum anderen die Frage, wie sich das Modell in den Praxisbericht bei Af anteilig integriert. Aus Bfs Fragen wird auch deutlich, dass Bf davon ausgeht, dass Af einen Arbeitsauftrag bekommen hat, den sie machen „muss“ (I 32), also zu erfüllen hat. Af antwortet nun zuerst auf die zuletzt aufgeworfene Frage von Bf. Sie hätten einen Großteil des Praxisberichts in Form von Schlüsselsituationen zu machen. Af kann also erneut (vgl. I 11) keinen konkreten Arbeitsauftrag benennen, sondern stellt Vermutungen an, da sie es anscheinend nicht weiß („oder so“, I 33). Dies validiert Bf. Af elaboriert in Form einer Exemplifizierung im Modus einer Beschreibung, dass sie vermutet, dass sie „auch“ (I 36) einen „Leitfaden“ (I 36) hat. Worauf sich das „auch“ bezieht, wird von Af nicht expliziert. Vermutlich wurde diese Thematik im Verlauf der Gruppendiskussion schon einmal behandelt. Es zeigt sich erneut, dass sich beim Auftrag „Praxisbericht“ an Handreichungen aus Veranstaltungen orientiert wird. Af wirkt, als wenn sie hinsichtlich ihres konkreten Arbeitsauftrags weniger klar informiert ist. Af folgert, dass sie nochmals konkreter nachsehen muss, was im Praxisbericht exakt drin vorkommen soll. Erneut zeigt sich, dass Af unsicher zu sein scheint, welchen konkreten Arbeitsauftrag sie hat. Relativ laut im Verhältnis zur vorangegangenen Diskussion elaboriert Af weiter und beantwortet den zweiten Teilaspekt von Bfs Frage nach der vollständigen Bearbeitung des Modells. Erneut, so scheint es, kreist das Thema um den Anspruch, eine Aufgabe womöglich ganzheitlich zu bearbeiten (vgl. I 2–14). Nun wird jedoch die Perspektive von einem konkreten Arbeitsschritt durch Bfs Frage auf die Bearbeitung des gesamten Modells und dem Vorgehen dabei gewechselt. Af antwortet, dass sie davon ständig ausgegangen ist, dass sie „die“ (I 37) vollständig bearbeitet haben müssen. Wen Af mit „wir“ (I 37) bezeichnet, bleibt implizit. Es kann jedoch vermutet werden, dass mit „wir“ ihr Seminar gemeint wird. Af geht also nur davon aus, dass es zu Ende bearbeitet werden soll. Deutlich wird, dass Af erneut einen Arbeitsauftrag benennt, da sie von „müssen“ spricht. Afs Stimme wird am Ende

der Aussage leiser. Zurückzuführen wäre dies ggf. auf die bestehende Unsicherheit.¹²⁷ Bf elaboriert, dass sie diese Information (womöglich von der Dozentin) nicht erhalten haben. Über Bfs Anforderungen, die an sie von Seiten der Dozentin gestellt werden, wird in diesem Teil der ersten Passage wenig deutlich. Sie scheint andere Informationen als Af zu haben, was den Arbeitsauftrag angeht, das Modell nämlich möglicherweise nicht zu Ende bearbeiten zu müssen. Die Arbeitsaufträge scheinen in den Seminaren möglicherweise stark zu divergieren, daher bleibt die Thematik zwar inhaltlich aufgelöst stehen, jedoch verfügen die beiden Studentinnen vermutlich über keinen gemeinsamen Erfahrungsraum in dieser Hinsicht. Die Arbeitsaufträge scheinen in den beiden Seminaren konträr zueinander zu sein.

39–47

Anschlussproposition Bf (39), Antithese Af (42), Synthese in Form einer rituellen Konklusion Bf (43–46), Ratifizierung Af (45)

Bf schließt den vorangegangenen Teil der Passage ab, indem sie sagt, dass sie „gespannt ist“ (I 40), wie sie „damit weiter verfahren“ (I 39–41). Diese Aussage Bfs könnte entweder als neue Proposition oder als eine rituelle Konklusion gesehen werden, da die vorangegangenen Themen Afs „umfängliche Bearbeitung der Schlüsselsituationen Afs“ und „das Einbringen im Praxisbericht der Schlüsselsituationen“ möglicherweise nicht durch die verschiedenen Arbeitsanweisungen auflösbar erscheinen. Bf kommt sozusagen auf ein neues Thema zu sprechen, indem sie Af fragt, ob sie auch ein Impulsreferat halten müsse (vgl. I 41). In Form einer Antithese elaboriert Af in Form einer Argumentation und antwortet Bf auf ihre Frage, dass sie zugeben muss, dass sie nicht weiß, was das ist (vgl. I 42). Erneut wird deutlich, dass beide Studentinnen anscheinend andere Arbeitsanweisungen haben und das Vorgehen im Seminar different ist. Ohne das Af eine konkrete Nachfrage an Bf gestellt hat, erklärt Bf in Form einer Beschreibung in der folgenden Sequenz Af ausführlich und sehr konkret, was ein Impulsreferat ist, was sie beim Arbeitsauftrag „Impulsreferat“ zu tun haben. Sie erklärt Af, dass sie „einfach“ (I 43) solch einen Vortrag von einer Viertelstunde halten müssen (vgl. I 43). Zum einen wird deutlich, dass Bf bzw. das Seminar eine konkrete Arbeitsanweisung bekommen haben, die Bf auch exakt wiedergeben kann. Zum anderen wirkt es so, als bewerte sie den erhaltenen Arbeitsauftrag, indem sie sagt, dass sie diesen „einfach“ machen müssten. Bf elaboriert den Arbeitsauftrag weiter und erklärt Af, dass sie einen Themenkomplex aus der jeweiligen Praxiseinrichtung vortragen müssen und hiernach eine Unterhaltung initiieren sollen. Af ratifiziert dies. Es macht den Eindruck, als wenn Af zuhört, aber da sie nicht weiß, worum es geht, kann sie nichts weiter dazu sagen. Bf ist auch in der Lage, den konkreten Zeitraum dieses Auftrags zu benennen, sodass sie sagt, dass das Seminar bzw. die jeweilige Person („wir“, I 44) drei Tage dafür in Form eines Blockes Zeit haben. Hierzu folgt

¹²⁷ Afs weiterer Redebeitrag ist auch so leise, dass die Forscherin ihn nicht verstehen kann.

von Af keine Reaktion. Es scheint so, als wenn Bf im Unklaren ist, wie sich ein weiterer Seminarablauf gestaltet. Weshalb Bf das Impulsreferat als Thema in den Diskurs einbringt, kann nur dahingehend vermutet werden, da Af zuvor von ihrem weiteren Vorgehen erzählt hat. Jedoch wäre ein logischer Schluss gewesen, dass Bf ebenso von dem Einbringen im Praxisbericht spricht und den Formalitäten. Bf scheint es wichtig zu sein, Af Einblicke in die Arbeit und die Anforderungen in ihr Seminar zu geben, obwohl Af danach an dieser Stelle nicht gefragt hat. Bf scheint sich ebenso wie Af an Arbeitsaufträgen zu orientieren. Im Gegensatz zum vorangegangenen Teil der Passage (vgl. I 32–39), dokumentiert sich, dass Bf im Gegensatz zu Af sehr konkret sagen kann, was sie zu tun hat. Weshalb Bf in der Lage ist, die Informationen konkreter zu benennen, kann anhand der Passage nicht erschlossen werden. So formuliert Bf nicht, woher sie die Arbeitsanweisungen hat.¹²⁸ Af beendet ihre Ausführungen, indem sie Af offeriert, dass sie glaubt, nicht zu wissen, ob ihr Seminar dann generell noch „hier dran weiter arbeiten“ (I 46) kann. Gegenläufig zur Aussage Afs, die davon ausgeht, dass es beendet werden muss, beschreibt Bf, dass sie noch andere Aufgabe zu erledigen hat und sich eher fragt, ob es überhaupt beendet werden kann. Das Bf von „Können“ spricht, lässt vermuten, dass Bf möglicherweise damit arbeiten möchte. Schilderte Af noch zuvor, einen Arbeitsauftrag erfüllen zu müssen (vgl. I 38), wird dies von Bf eher anders präsentiert. Bei Bf wird das Beenden der Arbeit zu einem „Können“ und möglicherweise zu einem „Wollen“. Da Bf davon spricht, nicht zu wissen, ob sie daran weiter arbeiten „können“, kann zudem möglicherweise davon ausgegangen werden, dass es offen zu sein scheint, wie es in Bfs Seminar weiter geht. Einen ähnlichen Orientierungsgehalt hatte Bf auch bereits zuvor als Abschluss eines Teils der Passage offen gelegt, indem sie sagte, dass sie nicht die Information erhalten habe, es zu Ende bearbeiten zu müssen. Es wirkt fast eher so, als wolle Bf damit weiter arbeiten, was sich an späterer Stelle im Verlauf der Diskussion bestätigen wird. Afs Ratifizierung, die ein Erstaunen zum Ausdruck bringt („Ah ok“, I 47), zeigt nochmals, dass beide Seminaren einen unterschiedlichen Arbeitsstand und Vorgehen haben. Dieser Teil der Passage scheint keinen gemeinsamen Abschluss zu finden.

46–60

Transposition Bf (46–48), Ratifizierung Af (47), Anschlussproposition Af (49–50), Elaboration Af (50–52), Validierung Bf (51), Elaboration Bf (53–54), Ratifizierung Af (55), Differenzierung Bf (55–56), Ratifizierung Af (57), Differenzierung (57–58), Ratifizierung Af (59), Rituelle Konklusion Bf (58–60)

¹²⁸ Betrachtet man den Anfang der Gruppendiskussion, bei dem Bf die Forscherin fragte, ob sie die Materialien zu den Schlüsselsituationen heranziehen kann, so könnte dies daraufhin deuten, dass Bf mit den Arbeitsmaterialien arbeitet und auf sie bei Ungewissheit möglicherweise zurückgreift. Auch hat Bf zuvor erwähnt, dass sie sich an Vorlesungen erinnert. Sie scheint in den Materialien der Vorlesung nach Wissensbeständen zu suchen.

Erneut kommt der vorangestellte Teil der Passage (vgl. I 44–46) zu keinem gemeinsamen Abschluss. Die nun eingebrachte Proposition könnte erneut als eine rituelle Konklusion gesehen werden, da das vorangegangene Themen durch die verschiedenen Arbeitsanweisungen nicht auflösbar erscheint. Bf greift quasi erneut auf die bereits geäußerte Proposition (vgl. I 39–41) zurück und stellt fest, dass sie nicht weiß, ob sie – also vermutlich das Seminar – generell noch daran weiter arbeiten können. Af ratifiziert dies mit einem „ah ok“ (I 47). Eine gewisse Ironie schwingt in der Aussage Bfs mit. Es wirkt so, als verdeutliche sie nochmals die Komplexität des Modells, indem Bf es möglicherweise als quasi unwahrscheinlich betrachtet, damit „jemals“ (I 48) zum Ende zu kommen. Bf lacht am Ende ihrer Aussage. Bereits die Infragestellung des Fertigwerdens spricht Bf lachend aus. Es wirkt so, als nähme Bf es locker, dass die Zukunft ungewiss ist. Sie ist, was das Ungewisse angeht, eher „gespannt“ (I 48) als besorgt. Im Gegensatz zur zuvor geschilderten Lage Afs, nämlich gestrandet zu sein (vgl. I 2, 31) bei der Arbeit im Modell, scheint Bf die Arbeitsanforderungen mit einigen Schwierigkeiten, relativ gut meistern zu können. Zumindest benannte sie bislang keine weiteren Probleme bei der Bewältigung z. B. des Impulsreferats. Bf ist eher gespannt, wie es weiter geht. Die Unsicherheit hinsichtlich des weiteren Vorgehens im Seminar scheint Bf weder zu bedrücken noch zu verunsichern. Es wirkt so, als sei sie vorwiegend neugierig und offen und nicht überfordert. Af lacht mit Bf und validiert Bfs Aussage („@ja@“, I 39). Dieses Mitlachen könnte dahingehend gedeutet werden, dass Af Bf genau versteht und nachvollziehen kann, was Bf beschrieben hat. Af elaboriert in Form einer Argumentation und merkt kritisch an, dass sie es schade findet, „wenn man das nicht schafft irgendwie“ (I 50).¹²⁹ Bf validiert die Aussage mit einem schnaufend gesprochenem „Ja“ (I 51). Af sieht das bei sich und bei anderen so, dass sie es bedauert, wenn man das nicht irgendwie schafft, es beendet zu bekommen. Sprachen die beiden Studentinnen zuvor noch auf der Ebene der jeweiligen Seminare mit deren Arbeitsanforderungen, bezieht die Aussage Afs nun auch Bf mit ein, dadurch dass Af es sozusagen generell für alle bedauerlich findet, wenn es nicht zu Ende bearbeitet werden kann. Dennoch spricht Af eher davon, es nicht zu schaffen und Bf wiederum davon, es nicht beenden zu können. Es wirkt so, als spiele bei Bf eher der Zeitfaktor eine Rolle und bei Af die Möglichkeit, es persönlich nicht leisten zu können, es nicht zu schaffen. Af formuliert weiter, dass sie es nicht mag, solch ein „halbfertiges Ding“ (I 52). Sie lacht am Ende ihrer Aussage. Bf differenziert Afs Elaboration in Form einer Exemplifizierung nach einer kurzen Validierung („Ja genau“, I 53) und sagt, dass sie genau diese letzten Punkte der „Halt- Haltung ne Handlungsalternativen entwickeln oder so“, (I 53–54) spannend fände. Erneut zeigt sich, dass Bf sehr gut informiert ist, was noch alles auf sie bei den Arbeitsschritten des Modells zukommen könnte. Dass Af den Wunsch Bfs lediglich ratifiziert, kann dahingehend interpretiert werden, dass Af entweder den Arbeitsschritt der Handlungs-

¹²⁹ Möglicherweise könnte das Einbringen des Bedauerns Afs als Divergenz gesehen werden, da sie zwar das Nicht-Beenden aufgreift, aber nicht den Aspekt der Spannung mit Bf teilt.

alternativen nicht kennt, da sie ja bereits schon in einem vorherigen Arbeitsschritt gestrandet ist oder aber den letzten Punkt weniger spannend findet als Af, sondern eher den Wunsch hat, das Modell generell zu Ende bearbeiten zu wollen. Erneut bewertet Bf die weitere Arbeit also spannend. Diesmal ist es das Ende, also der letzte Arbeitsschritt des Modells. Der Spannung werden jetzt von Bf jedoch negative Horizonte entgegengesetzt. Bf differenziert ihre Elaboration in Form einer Differenzierung weiter und stellt fest, dass es auf jeden Fall jede Menge Zeit (vgl. I 54–56) benötigt (was von Af ratifiziert wird). Die Ratifizierung kann hinsichtlich der zuvor offerierten Aussagen Afs möglicherweise so gedeutet werden, dass sie sich bereits einige Arbeitsschritte zuvor schwer tut, etwas niederzuschreiben. Bf nimmt auch an, dass nochmals ein Nachdenken (vgl. I 54–56) erforderlich sein wird. Sie steigert die Anforderungen nochmals, sodass bei diesem Arbeitsschritt noch „ganz sicherlich ganz viel auch“ (I 58) geschrieben werden könnte. Af ratifiziert die Aussage doppelt. Als erneute rituelle Konklusion könnte das Selbstgespräch von Bf gesehen werden, indem sie sich nun im Modus der Metakommunikation¹³⁰ fragt, welche Frage sie nochmals an Af stellen wollte. Nach einer kürzeren Pause flüstert sie „Ressourcen“ und fordert dann Af auf weiterzusprechen. Vergleichsweise ähnlich wie die Enden der vorangegangenen Teile der Passagen (vgl. I 39, 46) erfolgt eine rituelle Konklusion durch Bf.

Transkription

Passage:	2
Titel:	Schwierigkeit des Findens von Wissensressourcen und Hilfestellung durch Dozentinnen
Gruppe:	Boskoop
Datum:	07.07.2015
Timecode:	00.42.34–00.45.28
Dauer:	2 min 54 sek
Transkription:	Heike Fiebig

¹³⁰ Im Verhältnis zu den Gruppen „Braeburn“ und „Elstar“ erfolgen innerhalb der Gruppe „Boskoop“ häufig Sprecherwechsel in Form einer Metakommunikation.

- 1 Af: Und ähm auch bei den Wissensressourcen (.) bin ich mit der Literatur nicht parat gekommen also mir
2 fielen dann nicht- ich hatte einfach nicht die Vorstellung was ich jetzt genau brauche und wie ich da
3 also ich hatte ne sehr genaue Vorstellung was ich brauche aber nicht wie ich da ran komme (.) so: das
4 Bf: L Mhm
- 5 Af: hat mich tota:l aufgerieben °ja°
6 Bf: Ja das is- eigentlich echt sch:ade ne (.) also ()
7 Af: L Ja und dann hätt- ich mir einfach mehr Zeit auch mit den
8 Bf: L Ja
- 9 Dozentinnen gewünscht (.) so Hilfestellungen ä:h dass die Hilfestellung nochmal mehr geben das lief
10 bei uns halt auch n::ich- @wirklich gut fand ich@
11 Bf: Aber die waren dann anwesend und haben bei waren für Fragen dann äh (.) zu erreichen
12 Af: L Mhm aber die hatten nie: die Zeit die
13 man @°gebraucht hätte also die mussten dann immer auch abbrechen und so° (.) weil es auch sehr
14 Bf: L °Ah ok°
- 15 Af: unfair lief also@ () @(.)@ dann ich das Gefühl hatte eine die ist mit einer Gruppe ganz glücklich und
16 hängt dann ewig bei der und die andere muss die anderen Gruppen abarbeiten so (2) war ich nicht die
17 Bf: L ((Lautes Schnaufen))
- 18 Af: einzige die das so @gesehen hat@ (2) ((trinkt)) aber ihr hattet eine Dozentin (1) und äh hattet ihr dann
19 Bf: L Mhm L °Mhm°
- 20 Af: genug Zeit für Fragen und sowas
21 Bf: L Ja
- 22 Af: L Das schon
23 Bf: L Ja also ich hatte auch °nich- das Gefühl das
- 24 irgen=jemand zu kurz kommt (.) die is- immer rum gegangen und ähm wenn man mal gerufen hat oder
25 Af: L Mhm
- 26 Bf: so kam sie eigentlich auch dann wenn das eine beendet war kam sie noch und die wär- auch länger
27 Af: L Mhm
- 28 Bf: geblieben ähm (.) stand uns auch nach dem Seminar immer noch bei Fragen und äh Problemen zur
29 Af: L °Ja°
- 30 Bf: Verfügung also hätte man nutzen können ne (.) und ähm wir waren immer alle mit Laptops und mit
31 Af: L Mhm L Mhm
- 32 Bf: Stick bewaffnet also und die hat auch selber dann immer welche noch hier aus dem Medienzentrums
33 besorgt damit wir auch immer ins Internet konnten und auch immer in die Bibliothek konnten also im
34 Af: L @(.)@
- 35 Bf: Katalog suchen nach Literatur oder so also es war auch irgendwie gut v- wirklich vorbereitet°
36 Af: L Mhm L Mhm (.) ja das
- 37 hatten wir nur einmal mit den Laptops und da war das dann so zu der Zeit kam ich bei mir nicht rein ins
38 Netz da da hackte was an meinem Laptop dann hatte sie auch äh welche mitgebracht (.) äh:m und die
39 Bf: L ((Lautes Stöhnen))
- 40 Af: funktionierten dann aber auch nicht weißte da war schon wieder ne halbe oder dreiviertel Stunde oder
41 noch länger ru::m bevor es überhaupt losging (.) weil diese Laptops auspacken wer hat noch keinen oh
42 Bf: L Losging mhm
- 43 Af: oh da weiß ich jetzt auch nicht oh lass ma- gucken oh j::a ((lautes Ausatmen)) ja () @(.)@ es war
44 nich- so (.) nicht so schön dann
45 Bf: °Ja das doof das stimmt (4)° **ja: aber letztendlich** unterm Strich also (2) ((schnaufen)) ich bin f- froh das
46 ich das ich kennengelernt hab (2) und wie gesacht wenn ich=s wenn das mir gelingt auf die Plattform zu
47 Af: L Mhm
- 48 Bf: komm dann werd- ich da auch nochmal ein bisschen rumtreiben @ (5)@
49 Af: L Ja das gelingt dir und wenn ni::cht schreib den an ((schlagen eines Gegenstandes))
- 50 also diesen dann wirklich den Dozenten oder wer=s war
51 Bf: L Ja L Ja wenn ich da irgend=nen Pfad verpasst hab oder so
- 52 dann werde ich ihn ja wieder finden äh:m

Formulierende Interpretation

Passage:	2
Titel:	Schwierigkeit des Findens von Wissensressourcen und Hilfestellung

	durch Dozentinnen
Gruppe:	Boskoop
Datum:	07.07.2015
Timecode:	00.42.34–00.45.28
Dauer:	2 min 54 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1–6 OT: Nicht Zurechtkommen mit der Literatur bei den Wissensressourcen und das fehlende exakte Bild, von dem was gebraucht wird und wie man „dran kommt“

Bei den Wissensressourcen wird mit der Literatur nicht zurechtgekommen. Es kam nicht in den Sinn, was konkret, also exakt, benötigt wird. Es gab schlicht weg kein Bild davon. Ein exaktes Bild von dem, was benötigt wird, lag vor, aber es wird nicht gewusst, wie man da „ran kommen“ kann. Daher ist man absolut kraftlos. Das wird bedauert.

7–30 OT: Wunsch nach Hilfestellung und die Hilfestellung der Dozentin

7–18 UT: Der Wunsch nach mehr Zeit mit und Hilfestellung durch die Dozentin. Nie ausreichend Zeit, die benötigt würde und unfaires Laufen

Man hat den Wunsch, häufiger Zeit mit den Lehrenden nutzen zu können und Hilfestellungen zu erhalten. Es „lief“ nicht sonderlich „gut“. Auf die Frage Bfs, ob die Lehrenden bei Unklarheiten angesprochen werden konnten und verfügbar waren, antwortet Af, dass sie absolut nie die Zeit hatten, die sie benötigt hätten. Es musste vorzeitig beenden werden, da es auch arg „unfair“ von Statzen ging. „Eine“ ist zufrieden mit einer Gruppe und verbleibt dort unglaublich lange. Wohingegen die „andere“ die anderen Gruppen „abarbeiten“ muss. Af ist nicht allein gewesen, das beobachtet zu haben.

18–30 UT: Hilfestellung durch Dozentin ohne Vernachlässigung

Die Frage von Af, ob Bf eine lehrende Person hatte mit ausreichend Zeit für offene Dinge oder ähnliches, bejaht Bf und beschreibt ihr Gefühl, dass keiner vernachlässigt wird. „Die“ ist immer umher gelaufen. Wenn eine Person z. B. anfragt hatte, kam sie meistens ebenso. Wenn „eine“ zu Ende war, ist sie gekommen. Sie wäre auch „länger“ und auch nach Abschluss des Seminars noch bei Unklarheiten und Schwierigkeiten da gewesen, was man hätte annehmen können.

30-45 OT: Schwieriges und problemloses Arbeiten mit Laptops

Jeder war permanent mit Laptops und mit Sticks bestückt. Die Dozentin hat ständig einige zusätzlich aus dem Medienbüro organisiert, sodass ebenso permanent die Möglichkeit bestand, ins Netz zu gehen oder im Bibliothekskatalog Literatur zu recherchieren. Es war tat-

sächlich „gut“ geplant. Das mit den Computern hatte man lediglich ein einziges Mal. Zu der Zeit ist es so gewesen, dass der eigene Laptop auf Grund von Problemen nicht ins Internet konnte. Von der Dozentin sind an dem Tag auch „welche“ organisiert worden, wobei die dann nicht gingen. Es ist dann womöglich fast eine Stunde vergangen, ehe gestartet werden konnte: Auspacken und dann gefragt werden, wer noch keinen hat und nicht wissen und daher gucken lassen. Es ist nicht „so schön“. Es wird blöd gefunden.

45–52 OT: Glücklich über Bekanntschaft mit dem Modell und auf die Plattform kommen wollen, um sich umzugucken

Schlussendliches Fazit ist, dass man glücklich über die Bekanntschaft dessen ist. Wenn es schafft wird, auf die Plattform zu gelangen, wird sich dort ebenso ein wenig umgesehen. Bf wird es schaffen und falls nicht, soll sie einen Dozenten kontaktieren. Sie wird den Weg wieder finden, wenn sie ihn dort verfehlen sollte.

Reflektierende Interpretation

Passage:	2
Titel:	Schwierigkeit des Suchens der Wissensressourcen
Gruppe:	Boskoop
Datum:	07.07.2015
Timecode:	00.42.34–00.45.28
Dauer:	2 min 54 sek
Transkription:	Heike Fiebig

1–6:

Proposition Af (1), Elaboration Af (1–3), Ratifizierung Bf (4), Rituelle Konklusion Af unter der Beteiligung Bf (3–6)

Dieser Teil der zweiten interpretierten Passage der Gruppe „Boskoop“ beginnt mit einem „Und äh auch bei den Wissensressourcen“ (II 1) durch Af. Zum einen wird anschaulich, dass es sich abermals um das Thema Wissensressourcen handelt (vgl. Passage I), zum anderen wirkt es so, als wolle Af etwas ergänzend („auch“, II 1) merken. Möglicherweise wurde im vorherigen Verlauf der Gruppendiskussion bereits über eine ähnliche Problematik gesprochen. Af proponiert, dass sie bei den Wissensressourcen mit der Literatur nicht zurechtgekommen ist. Es scheint so, als stelle der Umgang mit der Literatur eine Herausforderung für Af dar. Es folgt von Af eine Elaboration in Form einer Exemplifizierung, dass für Bf vielleicht klarer wird, mit was für einer Herausforderung Af zu kämpfen hat. Bf beschreibt, dass ihr nicht in den Sinn kam, was sie konkret bzw. exakt benötigte bei den Wissensressourcen, dass sie schlichtweg kein Bild davon hatte (negativer Horizont). Sie beginnt den

Satz mit: „also mir fielen dann nich-“ (II 1 f.). Anscheinend war ihr erster Impuls zu sagen, dass ihr etwas nicht eingefallen ist. Sie führt den Satz jedoch modifiziert fort und schildert, dass sie eben „keine Vorstellung“ (II 2) hatte, was sie „genau“ (II 2) braucht. Das Problem scheint für Af zu sein, dass das Konkrete von ihr nicht leicht zu finden ist. Dass es für Af notwendig ist, dass sie eine konkrete Vorstellung benötigt, dokumentiert sich darin, dass sie es „braucht“ (II 2). Gewissermaßen ist Af also hiervon abhängig, um die Aufgabe bewältigen zu können. Af ist demnach auf eine konkrete Vorstellung angewiesen. Af differenziert ihre Aussage nochmals und ergänzt, dass ihr eine „sehr genaue Vorstellung“ (II 3), von dem, was sie benötigt, vorgelegen hat, aber von ihr nicht gewusst wurde, wie sie „da ran (II 3) kommen kann. Die Enaktierung schlägt also fehl, dass Af ihr vorhandenes Wissen in der Literatur finden kann. Es scheinen sich die Probleme, die Af mit der Literatur hat, nämlich damit nicht „parat“ (II 1) zu kommen, auf zweierlei Ebenen zu beziehen. Einerseits hat Af zwar ein exaktes Bild im Kopf von dem, was sie braucht, andererseits stellt es sich für sie als schwierig heraus, diese konkrete Vorstellung in der Literatur zu finden. Dies wird von Bf ratifiziert. Dadurch, dass Bf keine weiteren Anmerkungen an dieser Stelle macht, wirkt es so, als habe Bf einen anderen Erfahrungsraum als Af. Afs anschließende Folgerung, dass sie absolut kraftlos, deswegen war (das hat mich tota:l aufgerieben“, II 3–5), schließt Af mit einem leisen „ja“ (II 5) ab. Als eine rituelle Konklusion kann Bfs Antwort gesehen werden, indem sie Afs Zustand, des Aufgerieben seins, kommentiert, indem sie sagt, dass sie es bedauerlich findet („ja das is- eigentlich echt schade ne“, II 6).¹³¹ Es mutet so an, als stelle diese Äußerung in Form eines abschließenden Kommentars eine Form einer höflichen Stellungnahme dar, indem Bf zur Kenntnis nimmt, dass Af anscheinend ein Problem hat. Bf scheint noch etwas hinzufügen zu wollen („also ()“, II 6), jedoch spricht Af weiter (s. u.), sodass Bf offenbar doch nichts weiter anmerken möchte. Inwieweit und ob Bf die Proposition Afs teilt, in der sie Bf offeriert, Schwierigkeiten mit der Literatur zu haben und hier ihr anscheinend Bewältigungsstrategien fehlen, diese Anforderungen bearbeiten zu können, bleibt offen. Ob ein gemeinsamer Erfahrungsraum bei den Studentinnen zu Grunde liegt, kann in diesem Teil der Passage eher ausgeschlossen werden, da Bf zum Grundgehalt der Proposition Afs keine weiteren Anmerkungen macht, außer, dass sie es bedauert, dass es Af so ergeht (vgl. II 6).

7–18:

Anschlussproposition Af (7–9), Validierung Bf (8), Elaboration Af (9), Differenzierung Bf (11), Differenzierung Af (12–13), Ratifizierung Bf (14), Anschlussproposition Af (13), Elaboration Af (15–18), Ratifizierung Bf (17, 18)

¹³¹ Inwieweit Bf Af tatsächlich zustimmt oder das Bedauern ein zur Kenntnis nehmen darstellt, kann möglicherweise nach der Interpretation der gesamte Passage gesagt werden.

Af äußert nun in Form einer Anschlussproposition den Wunsch, dass sie sich häufiger Zeit mit den Dozentinnen gewünscht hat, um mehr Hilfestellungen zu erhalten. Obwohl Af den Satz, dass sie mehr Zeit benötigt, noch nicht beendet hat, wird der Wunsch Afs von Bf validiert. Af hat jedoch noch nicht ausgesprochen, worauf sich ihr Wunsch nach mehr Zeit bezieht. Dadurch, dass die Anschlussproposition mit „ja und dann“ (II 7) beginnt, kann vermutet werden, dass Af eine Lösung ihres Problems mit der Literatur womöglich durch eine Unterstützung von Seiten der Dozentinnen sieht. Auf Grund einer für Af unzureichenden Unterstützung von Seiten der Dozentinnen, so könnte man nun annehmen, ist Af auch „aufgerieben“ (II 5). Interessant erscheint, dass Af davon spricht, dass die Dozentinnen hätten auch mehr Hilfestellungen geben können. Somit gab es anscheinend eine Form der Hilfestellung. Diese war jedoch nicht ausreichend. Ebenso dokumentiert sich, dass Af ein vermehrtes aktives Zugehen der Dozentinnen auf sie erwartet hätte und sie hier wohl eine zeitlich nicht ausreichende Unterstützung erhalten hat (negativer Horizont). Im Modus einer Elaboration bewertet Af, dass es bei ihnen „halt auch nich- @wirklich gut“ (II 10) lief. Af kritisiert demnach das Lernsetting bei der Bearbeitung der Schlüsselsituationen innerhalb ihres Seminars. Dass Af sich persönlich mehr Zeit wünscht, wird nun eher in einen Seminarkontext gebracht und weniger von ihr speziell auf die Arbeit mit den Wissensressourcen (vgl. II 1–5) bezogen. Af bewertet die Situation im Seminar und sieht demnach dort Verbesserungsmöglichkeiten. Was genau nach Af nicht gut gelaufen ist, elaboriert Af an dieser Stelle (noch) nicht. Es folgt eine differenzierende Frage durch Bf, in der sie fragt, ob die Lehrenden bei Unklarheiten angesprochen werden konnten und verfügbar bzw. anwesend waren (möglicherweise positive Horizonte). Wie bereits in der ersten Passage (vgl. I 6–14 oder 32–39) hinterfragt Bf die Anmerkungen Afs. Die Frage Bfs veranschaulicht mutmaßlich, was für Bf wichtig im Zusammenhang von Hilfestellung durch Dozentinnen erscheint, da Af es ja nicht wirklich gut fand und sich mehr Unterstützung gewünscht hätte. Bf fragt nun aber lediglich danach, ob die Dozentinnen anwesend also quasi verfügbar waren. Vermutlich stellt dies bereits für Bf eine Form der Hilfestellung dar. Hingegen hatte Af den Wunsch zuvor formuliert, dass die Dozentinnen aktiv auf die Studierenden zugehen sollen. Bf fragt nun auch, ob die Dozentinnen bei Fragen zu erreichen waren. Deutlich wird, dass möglicherweise Bf sich unter Unterstützung eine eher passive, jedoch verfügbare Dozentin vorstellt, die bei Fragen kontaktiert (positiver Horizont) werden kann. Auch hier nennt Bf lediglich die Option eines Kontakts, weniger hingegen dessen Realisierung. Die folgenden Ausführungen Afs können wiederum als Differenzierung der Frage Bfs betrachtet werden, da Af nun zwar indirekt bestätigt, dass die Lehrenden anwesend waren, jedoch sind diese nicht in dem Maße zur Verfügung gestanden, wie Af es sich gewünscht hätte. Nach Af mussten „die dann immer auch abrechen und so“ (II 13) (negativer Horizont). Es verdeutlicht sich, dass die Unterstützung anscheinend nach Afs Eindruck zwar stattfand, aber ständig („immer“, II 13) auch beschränkt wurde, also dass die Un-

terstützung beendet werden musste. Wieso das der Fall war, wird von Af an dieser Stelle (noch) nicht ausgeführt. Bf nimmt die Aussage, so scheint es, eher erstaunt zur Kenntnis („Ah ok“, II 14). Af führt ihre Differenzierung in Form einer Argumentation weiter. Sie merkt an, dass es auch arg „unfair“ (II 15) von Statuten ging (negativer Horizont). Af lacht am Ende ihrer Aussage. Worauf sich die Unfairness bezieht, wird Af nun elaboriert. Sie beginnt, ihr damaliges Gefühl zu beschreiben, dass „eine“ (II 15) mit einer Gruppe zufrieden ist und dort dann unglaublich lange hängt (vgl. II 16). Wohingegen die „andere“ (II 16) die anderen Gruppen „abarbeiten“ (II 16) muss. In dieser Beschreibung Afs dokumentieren sich verschiedene Aspekte. Zum einen scheint Af die Dozentinnen und ihr Unterstützungsverhalten beobachtet zu haben. Sie hat Vergleiche zwischen den beiden Unterstützungsarten der Dozentinnen angestellt. Zum anderen scheint für Af Fairness ein wichtiges Anliegen zu sein. Es zeigt sich auch, dass Af sich wohl unfair behandelt und eben unzureichend unterstützt gefühlt hat. Af scheint den Dozentinnen sozusagen bestimmte Rollen zuzuschreiben: Es gibt eine selbstbestimmte Dozentin, die sich ihre Gruppen und die Verweildauer nahezu aussuchen kann und eine andere Dozentin, die als weniger selbstbestimmt beschrieben wird, da sie die anderen Gruppen abarbeiten muss (vgl. II 16).¹³² Auch in dieser Beschreibung veranschaulicht Af nochmals den Aspekt der ungenügenden Fairness, jedoch diesmal auf der Ebene des Arbeitsbündnisses der Dozentinnen, bei der Af ein Ungleichgewicht beobachtet hat. Bf ratifiziert Afs Aussage mit einem lauten Schnaufen (vgl. II 17).¹³³ Af untermauert ihre Beobachtung, indem sie sagt, dass sie nicht allein gewesen ist, das gesehen zu haben (vgl. II 16–18). Dieser Kommentar Afs erinnert an ein eher kindliches Verhalten. Bf ratifiziert Afs Aussage (vgl. II 19). Bf macht zu den von Af beschriebenen als problematisch empfundenen Beobachtungen keine weiteren Anmerkungen. Es kann somit gedeutet werden, dass Bf möglicherweise über andere Erfahrungen verfügt. Es scheint in diesem Teil der Passage zu keiner Konklusion oder gar einer Zwischenkonklusion zu kommen. In diesem Teil der Passage verdeutlichen sich womöglich unterschiedliche Ansprüche von Af und Bf in Bezug auf eine Unterstützung von Seiten der Dozentinnen. Von beiden scheint eine Unterstützung gewünscht zu sein, jedoch kristallisiert sich heraus, dass Af und Bf möglicherweise differente Wünsche an die lehrenden Personen haben. Af scheint bei der Betreuung im Seminar eine Werthaltung zu vertreten, die sich an Fairness orientiert, sodass die Dozentinnen sich um Gruppen gleich intensiv zu kümmern haben, ohne dass persönliche Präferenzen die Betreuung beeinflussen. Das Thema Fairness wird in dieser Passage von Bf (noch) nicht aufgegriffen. Die Inhalte der Frage Bfs an Af könnten vermuten lassen, dass Bf eine ausreichende Unterstützung in der Anwesenheit und einer optionalen Kontaktmöglichkeit einer Dozentin sieht, dass

¹³² Möglicherweise zeigen sich hier Parallelen zur Performanz in der Gruppendiskussion. Af stellt sich als Studentin dar, die bestimmte Aufgaben abzuarbeiten hat und hierbei auch Probleme hat. Bf hingegen wirkt in der ersten Passage und am Ende der zweiten Passage selbstbestimmter.

¹³³ Es fällt schwer, dieses Schnaufen zu deuten. Es könnte von Bf ausdrücken, dass sie genervt ist von Afs Ausführungen. Ebenso könnte es ein Hinweis darauf sein, dass Bf mitleidet mit Af und ihren, so wirkt es, mannigfachen Problemen.

diese auch bei Fragen ansprechbar ist. Bf scheint vielmehr von einer aktiv agierenden Studierenden auszugehen, die auf Dozentinnen zugehen, um sie etwas proaktiv zu fragen. Af hingegen erwartet von den Dozentinnen, dass sie innerhalb des Seminars wahrscheinlich ihre Unterstützungszeiten fair auf die anwesenden Gruppen verteilen.

18–30:

**Anschlussproposition Af (18–20), Validierung Bf unter der Beteiligung von Af (19, 21),
Elaboration Bf (23–30), Ratifizierungen Af (25, 26, 29, 31)**

Af trinkt aus einer Flasche, bevor sie Bf eine Frage zu ihrem Seminar stellt. Es interessiert Af, ob Bf eine lehrende Person mit ausreichend Zeit für offene Dinge oder ähnliches, hatte. Bf validiert die erste Teilfrage Afs, ob sie eine Dozentin hatte. Af bestätigt das nochmals mit einem „Das schon“ (II 22). Möglicherweise weist dieses Kommentar Afs nochmals daraufhin, dass sie erneut festhalten möchte, dass Bf nur eine Person als Lehrbetreuung hatte im Gegensatz zu ihr, mit zwei Dozentinnen. Bf antwortet auf den zweiten Teil der Frage und elaboriert in Form einer Beschreibung, dass sie nicht das Gefühl hatte, dass „jemand“ (II 24) vernachlässigt wird („zu kurz kommt“, II 24). Sie spricht hier also nicht von sich, sondern eher für die Studierenden aus ihrem Seminar. Diese Aussage Bfs lässt darauf schließen, dass sie im Umkehrschluss die Schilderungen Afs höchstwahrscheinlich als ein zu kurz kommen einzelner Studierender ansieht. Af ratifiziert Bfs Bewertung. Bf elaboriert nun die Unterstützungsgegebenheiten in ihrem Seminar: „Die“ (II 24) ist immer umhergelaufen. Durch diese Beschreibung wirkt die Dozentin aktiv und die Betreuung im Fluss („rum gegangen“, II 24), also eher gleichmäßig verteilt (positiver Horizont). Wenn eine Person einmal „gerufen“ (II 24) hat, kam sie meistens dann ebenso (positiver Horizont). Verdeutlicht wird, wie bereits in der vorangegangenen Passage (vgl. II 11), dass Bf auch eher aktive Studierende beschreibt, die auf die Dozentin zugehen. Dadurch dass Bf beschreibt, dass die Dozentin kam, wenn „man mal gerufen hat“ (II 24), kann eher davon ausgegangen werden, dass es weniger häufig passiert ist, dass die Dozentin innerhalb der Lehrveranstaltungen gerufen werden musste. Möglicherweise war dies so, da die Dozentin ja auch herumging im Seminar (vgl. II 24). Af ratifiziert diese Sequenz der Passage. Bf führt ihre Beschreibung weiter fort. Die Dozentin sei gekommen, wenn „eine“ (II 26) zu Ende war. Was konkret von Bf damit gemeint ist, erschließt sich durch den Zusammenhang an dieser Stelle der Gruppendiskussion. Bf beschreibt anscheinend die Situation, wie die Dozentin die Gruppen nacheinander unterstützt hat, also jeweils am Ende der Unterstützung einer Gruppe zu der nächsten ging (positiver Horizont) und nicht, wie bei Af, bei einer Gruppe ewig hängen blieb (vgl. II 16) (negativer Horizont). Wenn also eine Gruppe in Form einer Unterstützung durch die Dozentin beendet wurde, ging diese zur nächsten. Von Bf wird quasi das konträre Bild an Betreuung durch die Dozentin beschrieben. Kamen die Studierenden bei Af noch zu kurz, werden bei Bf alle in

ihrer Beschreibung nacheinander unterstützt, bis alle fertig sind (vgl. II 26). Es musste also nicht vorzeitig wie bei Af beendet werden (negativer Horizont). Anders als bei den zuvor von Af beschriebenen Szenen scheint die Situation in Bfs Seminar hinsichtlich der Unterstützung im Vergleich wesentlich fairer zu sein, wenn man Afs Begriff an „Fairness“ zu Grunde legt. Bf ergänzt ihrer Beschreibung, dass die Dozentin auch länger geblieben wäre (vgl. II 26). Dies veranschaulicht, dass die Dozentin selbst dann, wenn die Zeit nicht ausgereicht hätte, auch länger geblieben wäre (fiktiver positiver Horizont). Af ratifiziert diese Aussage mit einem leisen „ja“ (II 29). In Anbetracht des enormen Unterschieds zwischen den beiden Seminaren und deren Betreuung scheint Af vielleicht nur eher leise, diese womöglich für sie erlebte „Unfairness“ der unterschiedlichen Betreuungsleistungen durch die Dozentinnen zur Kenntnis zu nehmen. Bf beschreibt weiter, dass die Dozentin auch nach Abschluss des Seminars bei Unklarheiten und Schwierigkeiten „immer“ (II 28) da gewesen wäre (fiktiver positiver Horizont). Auch dies wird von Af ratifiziert. Die abschließende Aussage Bfs ist, dass „man“ (II 30) das hätte annehmen bzw. „nutzen“ (II 30) können. Es macht weiterhin den Anschein, als wenn Bf weniger von sich erzählt, sondern die Gegebenheiten in ihrem Seminar beschrieben hat, denn es wirkt so, als habe Bf möglicherweise die Unterstützung nicht genutzt.¹³⁴ Somit ist eine Enaktierung von Seiten Bfs bezogen auf die Orientierung, Unterstützung zu erhalten, von den Dozentinnen nicht umgesetzt worden. Ein Potential dazu, dieses umzusetzen, bestand jedoch auf Grund der äußeren Umstände. Diese Aussage wird von Af nochmals ratifiziert. Dieser Teil der Gruppendiskussion verdeutlicht, dass es innerhalb der Seminare dem Anschein nach sehr deutliche Unterschiede in der Form und in dem Ausmaß der Betreuung durch die Dozentinnen gegeben hat. Es scheint so, als läge kein gemeinsamer Erfahrungsraum bei den Studentinnen vor. Es scheinen keine gemeinsamen Erfahrungen bei der Bearbeitung des Modells bei Af und Bf vorzuliegen. Auch wird durch die Beschreibungen Bfs ersichtlich, dass Bf für ihr gesamtes Seminar spricht, wie es auch zuvor Af getan hat. Es wirkt so, als habe sie selbst diese Art der Unterstützung nicht in Anspruch genommen. Zumindest findet das von Bf keine Erwähnung. Es könnte nun angenommen werden, dass Bf genau die Betreuungssituation in ihrem Seminar vorgefunden hat, die sich Af gewünscht hätte (erfolgreiche Enaktierung Afs).

30-45:

Anschlussproposition Bf (30–32), Elaboration Bf (30–37), Ratifizierung Af (35), Elaboration Af (37–38), Elaboration I Bf (39), Ratifizierung Af (40)

In diesem Teil der Passage führt Bf das bereits bearbeitete Thema weiter fort, indem sie die Bereitstellung von technischen Hilfsmitteln, im Sinne von Laptops und USB-Sticks elaboriert.

¹³⁴ Interessant stellt sich an dieser Stelle das Ende der gesamten zweiten Passage dar, in der Bf genau diese Arbeitsweise nochmals selbst bei sich benennt.

Bf beschreibt, dass jeder permanent („immer“, II 30) mit Laptops und mit Sticks bestückt war (positiver Horizont). Geklärt ist an dieser Stelle noch nicht, ob diese Laptops und Sticks Eigentum der Studierenden sind. Die Formulierung Bfs könnte jedoch an dieser Stelle bereits darauf schließen lassen, was sich im Folgenden auch herausstellen wird. Deutlich wird durch Bf nämlich nun, dass die Studierenden in Bfs Seminar anscheinend auch technische Unterstützung durch die Dozentin erhalten haben. Indem Bf erneut konstatiert, dass ihr Seminar diese Geräte „immer“ (II 30, 32) zur Verfügung hatte, werden von Bf also umfangreiche Möglichkeiten, sich zu helfen, aufgezählt. Bf spricht davon, dass die Studierenden „bewaffnet“ (II 32) waren. Es wirkt in dem Zusammenhang so, als wären die Studierenden komplett für den Arbeits-„Kampf“ bzw. Arbeitsauftrag ausgerüstet gewesen. Bf elaboriert weiter, dass die Dozentin ständig einige zusätzliche Laptops aus dem Medienbüro organisiert hat (positiver Horizont). Erneut erscheint die Dozentin als aktiv und geradezu fürsorglich, was, so dokumentierte es sich zuvor, Af sich besonders gewünscht hätte (vgl. II 7–9). Af ratifiziert diese Aussage Bfs mit einem Lachen. Möglicherweise ist Af sich auch bewusst, dass Bf genau die Bedingungen vorgefunden hat, die sie sich gewünscht hätte. Das Af diese Voraussetzungen in ihrem Seminar nicht vorfand, wird im folgenden Teil der zweiten Passage deutlich werden (vgl. II 36–44). Bf erklärt, dass sie ebenso permanent (also wieder immer) die Möglichkeit hatten, ins Internet zu gehen oder im Bibliothekskatalog nach Literatur zu suchen (vgl. II 35) (positiver Horizont). Diese Optionen hätten möglicherweise in Kombination mit der Unterstützung der Dozentinnen Af geholfen bei ihrer anfangs der zweiten Passage proponierten Problematik, dass sie sich aufrieb, bei der Suche nach der Literatur (vgl. II 1–6). Af ratifiziert diese Beschreibung Bfs erneut. Bf bewertet ihr Seminar abschließend, dass es tatsächlich „gut“ (II 35) geplant war (positiver Horizont). Also nicht nur die Unterstützung in Form der persönlichen Betreuung hat Bf anscheinend erlebt, sondern eben auch ein umfängliches Sorgen der Dozentin für technische Hilfsmittel (positive Horizonte).

Af ratifiziert Bfs Beschreibungen kurz und setzt Bfs Darstellungen ihre komplett gegenteilig anmutenden Beschreibungen entgegen. Sie elaboriert, dass sie das mit den Computern lediglich ein einziges Mal hatten (negativer Horizont). Af elaboriert darauffolgend in Form einer Beschreibung, dass es zu der Zeit so gewesen ist, dass ihr Laptop auf Grund von Problemen nicht ins Internet konnte (negativer Horizont). Im Vergleich zur der zuvor von Bf beschriebenen funktionsfähige „Waffe“ des Laptops (vgl. II 30–32) erscheint Afs Laptop in dieser Beschreibung sozusagen „kampf“unfähig. Af berichtet, dass etwas an ihrem Laptop gehakt hatte. Demnach lag anscheinend ein technischer Defekt vor, der jedoch auch, so wirkt es durch die Beschreibung, nicht nur an einem Tag, sondern eben „zu der Zeit“ (II 37) vorlag. Möglicherweise war es Af offensichtlich über einen längeren Zeitraum nicht möglich, ins Internet

zu kommen. Bf ratifiziert diese Aussage mit einem lauten Stöhnen¹³⁵. Af elaboriert in Form einer Exemplifizierung, dass von der Dozentin an dem Tag auch „welche“ (II 38) organisiert worden sind (positiver Horizont). Die Dozentin erscheint nun aktiv, da sie sich um Laptops gekümmert hat. Af grenzt diese positive Erfahrung jedoch sofort ein, da diese Laptops dann nicht gingen (vgl. II 40). Zwar standen den Studierenden in Afs Seminar wohl Laptops bereit, aber diese gingen nicht (negativer Horizont). Diese Äußerung lässt vermuten, dass die Laptops gar nicht gingen, was jedoch, wie sich nun gleich herausstellen wird, anscheinend doch nicht der Fall war (vgl. II 40, 41). Af beschreibt nun, dass dann womöglich fast eine Stunde vergangen ist, ehe es „losging“ (II 41, 42). Bf steigt in den Satz mit ein und Bf und Af sprechen gemeinsam aus, dass es erst dann losgehen konnte. Möglicherweise kann Bf also gut nachvollziehen, was Af gerade beschrieben hat. Vielleicht kennt Bf auch diese Szene, dass sich der Beginn einer Arbeitsphase auf Grund technischer Probleme verzögert, aus eigener Erfahrung. Deutlich wird, dass eine Erwartung bei Af mitschwingen scheint, dass sie von der Dozentin sozusagen annimmt, dass die von ihr für die Studierenden entliehenen Geräte zu funktionieren haben.¹³⁶ Af beschreibt nun ein sehr detailliertes Bild, wie es sich im Seminar aus Afs Sicht zugetragen hatte: „Laptops auspacken wer hat noch keinen oh oh da weiß ich jetzt auch nicht oh lass ma- gucken oh j::a“ (II 41–43). Die Perspektive des Monologs den Af Bf präsentiert, scheint aus der Sicht einer Dozentin zu sein. Af beschreibt sozusagen den Ablauf, nachdem die Dozentin die Laptops organisiert hat. Die Dozentin wirkt in dieser beschriebenen Szene eher hektisch, da sie häufig „oh“ (II 41, 43) sagt. Sie wirkt auch unruhig und vor allem unbeholfen (negativer Horizont). Obwohl die Dozentin anscheinend innerhalb dieser Szene den Studierenden bei einem Problem nicht helfen kann, bietet sie dennoch ihre Hilfe an. Insgesamt wirkt die, von Af dargestellte Dozentin jedoch eher wenig sicher und kompetent im Umgang mit der Technik. Af atmet nach ihrer Erzählung laut aus¹³⁷ (vgl. II 43). Dennoch lacht Bf am Ende ihrer Ausführungen und bewertet diese mit: „es war nich- so (.) nicht so schön dann“ (II 43 f.). Auch diese Bewertung mutet für eine Aussage einer Studentin eher kindlich an (vgl. II 13–15). Ähnlich wie bereits am Anfang der gesamten Passage (vgl. II 6) kommentiert Bf nun die Beschreibungen und Erzählungen Afs: „°Ja das doof das stimmt (4)“ (II 45). Dies spricht Bf sehr leise aus. Auch Bf nutzt eine Wortwahl, die wohl eher einer kindlichen Person zugeschrieben werden könnte. In diesem Teil der Passage zeigt sich, dass die beiden Studentinnen nahezu vollständig konträre Erfahrungen mit der Technik und der Organisation durch die Dozentin in ihren jeweiligen Seminaren gemacht haben. Stellt sich bei Bf sozusagen ein „Rundum-Sorglos-Paket“ dar, zeigen Bfs Beschreibungen vorwiegend Hürden und Schwierigkeiten im Umgang mit der Technik. Es wird zudem eine überfor-

¹³⁵ Wie dieses Stöhnen erneut zu interpretieren ist, wird offen gelassen. Eine Vermutung wäre, dass Bf genervt ist oder sozusagen mit Af mitfühlen kann, da es nervig ist, wenn Geräte nicht funktionieren, wie man möchte.

¹³⁶ Interessanterweise stellt Af nicht zur Diskussion, dass ihr Laptop hätte auch funktionieren sollen, und sie hierfür ebenso verantwortlich sein könnte.

¹³⁷ So kommt gegebenenfalls eine Belastung Afs zum Ausdruck.

derte Dozentin im Umgang mit der Technik beschrieben. War das Seminar Bfs anscheinend komplett mit Laptops ausgestattet, hatte Af einen defekten Laptop und eine für sie durch die Dozentin im Seminar nicht zufriedenstellend organisierte technische Ausstattung. Auch in diesem Teil der Passage dokumentiert sich, dass die beiden Studentinnen allem Anschein nach über keinen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen.

45–52:

**Rituelle Konklusion durch Verschiebung des Themas Bf (45–46), Ratifizierung Af (47),
Rituelle Konklusion durch Verschiebung des Themas Bf (46–48), Elaboration Af (49–
50), Validierung Bf (51), Elaboration Bf (51–52)**

Es mutet so an, dass Bf nun in Folge des Thematisierens der unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedingungen auf ein anderes Thema ausweicht. Möglicherweise stellt dies eine rituelle Konklusion durch eine Verschiebung des Themas dar. Bf zieht ein Fazit bezogen auf die Schlüsselsituationen. Sie sagt, dass sie glücklich ist, die Bekanntschaft gemacht zu haben. Af ratifiziert diesen Kommentar, der einen eher drastischen Themenwechsel darstellt. Das Thema das Bf nun nachfolgend anführt, könnte womöglich einen thematischen Bezug zu den vorangegangenen Teilen der zweiten Passage haben. Bf hat vor, wenn sie es schafft, auf die Online-Plattform zu gelangen, dass sie sich dort ebenso ein wenig umgucken möchte. Sie lacht am Ende ihrer Aussage. Bf scheint das Ziel zu haben, zum einen auf die Plattform zu gelangen, was anscheinend bislang nicht möglich gewesen ist, zum anderen wird ersichtlich, dass Bf sich auf dieser Plattform umschaauen möchte. Die Enaktierung dieser Orientierung des Umschauens auf der Plattform scheint bislang durch Bf erfolglos geblieben zu sein. Es könnten hier auch technische Schwierigkeiten vorliegen. Im Gegensatz zur anfänglich der zweiten Passage offerierten Thematik des Unwissens, wie Wissen gefunden werden kann (vgl. II 1–6), zeigt sich bei Bf nun auch eine Problematik mit den technischen Bedingungen. Wie auch zuvor Af eine Problematik im Umgang mit der Technik beschrieben hatte, führt nun auch Bf das Thema „technische Probleme“ an. Interessant stellt sich der weitere Gesprächsverlauf zwischen den beiden Studentinnen dar. Af motiviert Bf geradezu, dass sie es schaffen wird. Bf hatte zwar zu Beginn der Passage ihr Bedauern ausgedrückt, sie jedoch nicht motiviert (vgl. II 6). Falls dem nicht so ist, soll Bf einen Dozenten kontaktieren und diesen sozusagen um Hilfe bitten. Das Benennen einer möglichen Hilfestellung für Bf dokumentiert vielleicht genau jene Unterstützung, die sich Af von den Dozentinnen wünscht und möglicherweise auch anfangs der Passage von Bf erwartet hätte. Diese Art der Kontaktaufnahme, die Af nun Bf als mögliche Unterstützungsmöglichkeit bei ihrem Problem anbietet, ähnelt einem studentischen Verhalten, dass Bf zuvor durch die Szenen in ihrem Seminar beschrieben hatte (vgl. II 25–35), nämlich dass sich Studierende in ihrem Seminar jederzeit hätten wegen einer Hilfestellung an die Dozentin wenden können. Bf validiert den Hinweis von Af

(vgl. II 51). Jedoch antwortet Bf nun relativ überraschend: „Ja wenn ich da irgend=nen Pfad verpasst hab oder so dann werde ich ihn ja wieder finden äh:m“ (II 51 f.). Es scheint so, als wenn Bf sehr zuversichtlich ist, es alleine hinzubekommen, sodass sich Bf auf die Unterstützung der Dozentin nicht angewiesen fühlt. Sie hat die Zuversicht, es selbst zu schaffen. Dies widerspricht dem Wunsch Afs, die sich, da sie total aufgerieben ist (vgl. II 6), Hilfe in Form von Unterstützung durch ihre Dozentinnen wünscht. Zusammenfassend betrachtet, dokumentiert dieser Teil der Passage erneut, dass Af und Bf vermutlich vollkommen andere Lern-typen sind. Bf erscheint in dieser Passage eher zufrieden und selbständig bei der Bearbeitung von Problemen. Auch wenn Af die Möglichkeit einer Unterstützung offeriert, scheint Bf diese Hilfestellung abzulehnen.